Bibliotheca
Gymnasii Casimiriani.
XIII. 6.
4911 b

Lehrbuch

der

Geschichte der Pädagogik.

Für Studirende und junge Lehrer höherer Lehranstalten.

Von

Dr. Herman Schiller,

Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars und Professor der Pädagogik an der Universität Giessen.

Leipzig,

Fues's Verlag (R. Reisland).

1887.

Cas A 3320

Bibliotheca Casimiriana

Vorwort.

Wenn auch an ausführlichen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, die dem höheren Schulwesen ihre Hauptaufmerksamkeit zuwenden, kein Mangel ist, so lässt sich doch ebensowenig verkennen, dass es zur Zeit an einer Arbeit fehlt, welche für die Bedürfnisse der Studirenden und der jungen Lehrer höherer Schulen in knapper und doch ausreichender Weise den derzeitigen Stand unserer Kenntnisse auf dem erwähnten Gebiete gibt. Die von den Candidaten des höheren Lehramts zur Vorbereitung auf ihren Beruf benützten Schriften sind für die Bedürfnisse der Volksschullehrer geschrieben und enthalten weder die wissenschaftlich feststehenden Thatsachen der Entwicklung unseres höheren Unterrichtswesens, noch die Literatur in ausreichender Weise. Seit den verdienstlichen Arbeiten von Cramer und v. Raumer sind durch zahlreiche, oft vortreffliche Specialarbeiten unsere Kenntnisse erweitert und nicht selten berichtigt worden, während es nach jenen Compendien den Anschein hat, als sei seit jenen allerdings mannigfach grundlegenden Arbeiten ein völliger Stillstand der Forschung eingetreten.

Das vorliegende Lehrbuch ist aus langjährigen Erfahrungen hervorgegangen, welche der Verfasser bei seinen Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik gemacht zu haben glaubt. Wenn es nach der herkömmlichen Schablone Manchem nicht ausreichend erscheinen wird, hier in der Hauptsache nur die deutsche Pädagogik dargestellt zu finden, so hegt der Verfasser im Gegentheil die Besorgniss, dass auch in dieser Beschränkung der vorliegende Grundriss noch zu viel Stoff enthält. Aber dies liess sich nicht vermeiden, wenn die Stellung der einzelnen Unterrichtsgegenstände im Lehrplan und ihre Methodik mehr, als herkömmlich

ist, berücksichtigt werden sollte. Dass dies aber nothwendig war, werden wenigstens Diejenigen zugeben, welche wissen, wie viele heute noch in unserem höheren Unterrichtswesen bestehende Unklarheiten daraus hervorgegangen sind, dass die historische Entwicklung der einzelnen Unterrichtsfächer, ihre Stellung und Bedeutung im Unterrichte und die daraus sich ergebende jeweilige methodische Behandlung recht ungenügend bekannt sind.

Die Aufgabe, welche der Pädagogik in unseren Tagen gestellt ist, besteht darin, das höhere Unterrichtswesen mit den Bedürfnissen der Gegenwart so in Einklang zu setzen, wie z. B. einst das mittelalterliche oder das reformatorische Schulwesen den Anforderungen ihrer Zeit entsprachen. Wenn es mir gelungen sein sollte, zu zeigen, dass diese Aufgabe nicht durch einfache Conservirung des reformatorischen oder gar durch Zurückschraubung des modernen Schulwesens auf einen heute unmöglichen Standpunkt gelöst werden kann, sondern dass eine Reihe von neuen Factoren des öffentlichen Lebens auch neue Gestaltungen erfordern, so wäre ein Hauptzweck dieser Schrift erreicht.

Möchte ferner die in diesem Buche wieder und wieder beklagte Thatsache, dass es zu häufig an zuverlässigen und eingehenden Specialuntersuchungen fehlt, tüchtige Kräfte, an denen unter unseren Lehrern höherer Schulen kein Mangel ist, veranlassen, einem Gebiete ihre Studien zuzuwenden, dessen Anbau für die historische Kenntniss unseres höheren Unterrichtswesens ebenso wichtig als lohnend sein wird, damit es in nicht ferner Zeit möglich werde, an die Stelle jetzt noch unentbehrlicher Hypothesen und Combinationen sichere wissenschaftliche Thatsachen zu setzen!

Giessen im September 1887.

Herman Schiller.

Inhalt.

		Seite
Vorwort		III
§ 1.	Aufgabe und Litteratur	1
§ 2.	Die Pädagogik der Griechen	5
§ 3.	Die Pädagogik der Römer	14
§ 4.	Das Christenthum und die überlieferte Schulbildung	28
§ 5.	Die Klosterschulen	34
§ 6.	Kathedral-, Dom- und Stiftsschulen	47
§ 7.	Die Stadtschulen	59
§ 8.	Die Universitäten	63
§ 9.	Der Humanismus	67
§ 10.	Das humanistische Schulwesen vor der Reformation	74
§ 11.	Das Schulwesen der Reformation	89
§ 12.	Die württembergische Schulordnung von 1559	98
§ 13.	Die Weiterentwicklung des protestantischen Schulwesens. Sturm	103
§ 14.	Das katholische Schulwesen. Die Jesuiten	115
§ 15.	Neue Strömungen. Naturwissenschaften. Kirchliche Orthodoxie. Nationales Bewusstsein. Psychologie	129
§ 16.	Opposition des nationalen Bewusstseins, des gesunden Menschenverstandes und der Psychologie in Form der Hofmeistererziehung	134
§ 17.	Reformbestrebungen auf dem Gebiete des öffentlichen Schulwesens. Ratichius	142
§ 18.	Fortsetzung. Comenius	160
§ 19.	Die Nachwirkungen der Reformbestrebungen in der Schulgesetzgebung	177
§ 20.	Das Erziehungsideal des galant homme in den Ritterakademieen	184
§ 21.	Der Pietismus. A. H. Francke	188
§ 22.	Die Anfänge der Realschule	217
§ 23.	Die Aufklärung. Rousseau	221
§ 24.	Der Philanthropinismus	233
§ 25.	Die Wirkung der Aufklärung im Schulregimente	260
§ 26.	Die Vorläufer des Neu-Humanismus	267
§ 27.	Der Sieg des Neu-Humanismus	284
§ 28.	Die neu-humanistischen Gymnasien und ihre Weiterentwicklung	299
§ 29.	Das Realschulwesen	308
§ 30.	Die pädagogische Theorie	315

§ 1. Aufgabe und Literatur.

Aufgabe. Pädagogik ist die Wissenschaft und die Kunst der Erziehung. Erziehen heisst Körper und Geist in ihrer normalen Entwicklung durch Anwendung zweckmässiger Mittel absichtlich und bewusst fördern. Dies geschieht auf leiblichem Gebiete durch Veranstaltungen, welche auf Förderung der Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes gerichtet sind, auf intellectuellem durch die eigentliche Lehre oder den Unterricht, auf sittlichem durch die Zucht; gemeinsam sind allen dreien Gewöhnung und Uebung. Die Geschichte der Pädagogik hat die Veranstaltungen, welche im Laufe der Zeit auf diesen drei Gebieten getroffen worden sind, darzustellen; bei dieser Entwicklung geht die Kunst in ihrer praktischen Anwendung der theoretischen Ausgestaltung als Wissenschaft in der Regel voran, aber auch stets neben letzterer her, d. h. es muss neben der pädagogischen Praxis auch stets die pädagogische Theorie gebührende Berücksichtigung erhalten, da beide gegenseitig sich bedingen und das Verständniss erleichtern. Damit wäre aber der pädagogischen Geschichtswissenschaft eine unermessliche und zur Zeit noch unausführbare Aufgabe gesteckt, da die Vorarbeiten vielfach fehlen, insbesondere die Einrichtungen der alten und modernen Culturvölker des Ostens sich meist gänzlich oder doch grossentheils unserer genauen Kenntniss entziehen. Aber wenn auch dieses Hinderniss nicht bestände, so wäre doch eine Beschränkung des unübersehbaren Gebietes geboten. Der Studierende und der Anfänger im Lehramte, für welche dieses Lehrbuch bestimmt ist, müssen vor Allem wissen, wie die Einrichtungen sich entwickelt haben, die sie künftig in ihrem Berufe anzuwenden, in und mit denen sie zu arbeiten, an deren verständiger und nutzbringender Fortbildung sie mitzuwirken haben. Diese stammen aber indirect aus dem griechischen, direct aus dem römischen Alterthume und wurden übernommen und mehr innerlich als äusserlich umgestaltet von dem Christenthume. Aber selbst bei dieser Beschränkung bliebe noch ein viel zu um-

fangreiches Gebiet vorhanden, als dass es von Anfängern im Lehrberufe wirklich mit Nutzen erfasst werden könnte; armseliger Notizenkram wäre das Höchste, was bei dem Studium etwa zu erreichen wäre; denn die Verhältnisse auch nur aller europäischen Culturländer liegen unserem Verständnisse zu ferne, um in wirklich anschaulicher Weise erkannt werden zu können. Der deutsche Lehrer muss vor Allem die eigenthümliche Gestaltung kennen lernen, welche sein Vaterland den von dem Alterthume überlieferten, vom Christenthume mit seinem Geiste durchtränkten Erziehungseinrichtungen gegeben hat. So wird hier in der Hauptsache die Geschichte der deutschen Pädagogik dargestellt und das Ausland nur insoweit berücksichtigt werden, als es in dieselbe bestimmend, hemmend oder fördernd eingegriffen hat.

Nur in dieser Beschränkung wird es möglich sein, dem künftigen Lehrer eine Vorstellung davon zu geben, wie bei der Entwicklung der Erziehung ebenso sehr die physikalischen Verhältnisse und die grossen socialen und geschichtlichen Fragen, nicht weniger Familie und Religion als die Ideen Einzelner und die Eigenthümlichkeiten der Nationalitäten in weitgehender Weise wirksam sind. Auch wird er nur in diesem Falle ein Urtheil darüber gewinnen können, dass neue Theorieen stets mit Vorsicht aufzunehmen und regelmässig zurückzuweisen sind, wenn sie die historische Continuität und die allgemeine Entwicklung unbeachtet lassen.

So ist die Geschichte der Pädagogik eine wesentlich historische Disciplin; aber sie kann ohne das Verständniss der pädagogischen Theorie nicht behandelt werden, da letztere diesem Zweige der Geschichte erst das eigenthümliche Gepräge gibt. Darum wird die Theorie überall, wo dies erforderlich scheint, kurz und in den Hauptzügen gegeben werden[1]).

Literatur. Eine „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland“ gab zuerst Ruhkopf, Bremen 1794, die zwar im Detail vielfach unzuverlässig und veraltet, im Ganzen aber mit Besonnenheit und klarem Urtheile geschrieben ist[2]). Das Verdienst, den ersten Versuch einer ausführlichen Darstellung des Gesammtgebietes der Geschichte der Erziehung gewagt zu haben, gebührt Fr. H. Chr. Schwarz. Seine

[1]) Im Allgemeinen verweise ich auf mein Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1886.

[2]) Vgl. G. Baur in Schmid's Encykl. 2. Aufl. 5, 592 ff.

„Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste“ erschien zuerst 1813 (2. Aufl. Leipzig 1829). Das Werk hat, wie bei seinem reichen Stoffe unvermeidlich war, grosse Lücken und ist bei dem Mangel eigenen und durchgängigen Quellenstudiums in den Einzelheiten überall unzuverlässig, besitzt aber durch das Streben nach grossen Gesichtspunkten und durch die Bescheidenheit und Zurückhaltung, sowie die Unparteiischkeit in seinen Urtheilen auch heute noch einen gewissen Werth, der ohne den Mangel einheitlicher und klarer historischer Anschauung noch grösser wäre. In ähnlicher Weise hat Aug. Herm. Niemeyer seinem Buche „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ (1. Aufl. Halle 1796, 8. Aufl. 1825) einen „Ueberblick der allgemeinen Geschichte des Unterrichts nebst einer specielleren Charakteristik des 18. Jahrh. bis auf die neuesten Zeiten“ beigegeben, den bündige Kürze, Klarheit der Darstellung und Aufstellung grosser Gesichtspunkte auszeichnen. Die Zuverlässigkeit eindringender Quellenforschung, welche diesen Darstellungen noch fehlt, charakterisirt die Arbeiten von Fr. Cramer: „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume“, 2 Bde. Elberfeld 1832. 1838 und „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse jener Zeit“. Stralsund 1843. Die Fortführung dieser Arbeit lieferte K. von Raumer im 1. und 2. Bande seiner „Geschichte der Pädagogik“, 5. Aufl. Gütersloh 1877—80. Doch gibt v. Raumer nicht etwa eine systematische Darstellung, sondern eine Reihe von Lebensbildern hervorragender Pädagogen mit verbindenden historischen Uebersichten. Der Verf. hat eingehende Quellenstudien gemacht, doch sind dieselben von einem einseitigen religiösen und pädagogischen Standpunkte verarbeitet. Immerhin hat diese Arbeit an einer verhältnissmässig oft bearbeiteten Zeit gezeigt, wie viel noch der Einzelforschung zu thun übrig bleibt. Karl Schmidt's „Geschichte der Pädagogik“, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker, 4 Bde. (3. Aufl. von W. Lange. Köthen 1872 bis 1875, 4. Aufl. von Dittes und Hannak erscheint soeben), hat allerdings das Verdienst, den Versuch einer Darstellung des

Gesammtgebietes der Erziehung wirklich durchgeführt zu haben. Aber es fehlen in zu vielen Partieen wirklich wissenschaftliche Vorarbeiten und quellenmässige Studien; so kommt es, dass nicht selten an Stelle ruhiger Forschung, welche die Thatsachen darstellt und auslegt, eine theoretische Construction tritt, welche ihre Gedanken den Thatsachen unterlegt, die Genauigkeit der Ermittelung unterlässt und die Phrase an ihre Stelle setzt. Auch sind nicht überall gleichmässig die Ergebnisse der Einzelforschung verarbeitet, und namentlich entbehrt die Darstellung des höheren Unterrichtswesens der eingehenden Sachkenntniss, ohne welche dieselbe nicht gegeben werden kann. Das „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“ von D. Albert Stöckl, Mainz 1876, ist nur in seiner Tendenz originell. „Ein eigentliches Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, in katholischem Geiste und von katholischem Standpunkte geschrieben, fehlt.“ Der Verf. setzt sich die Aufgabe darzulegen, „dass die Kirche allein wirkliche Verdienste auf dem Gebiete der Pädagogik nachzuweisen hat, dass sie sich aber nie in jene widervernünftige und widernatürliche Schulwuth verloren hat, in welche der moderne Weltgeist sich verrannt hat, der von dem Unterrichte Alles erwartet etc.“ Die beste Arbeit über das mittelalterliche Unterrichtswesen mit sehr eingehenden Quellenangaben ist die „Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts“ von Franz Anton Specht. Stuttgart 1885. Hier wird ein reiches Quellenmaterial zu klaren und sicheren Ergebnissen verarbeitet. Nach grossen welthistorischen und staatsrechtlichen Gesichtspunkten hat Lor. v. Stein in seiner Verwaltungslehre (6. Theil: Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen [namentlich im 2. und 3. Theile], 2. Aufl. Stuttgart 1883 und 1884) das Bildungswesen geschildert, wobei die umfassenden Einzelkenntnisse Bewunderung verdienen, freilich auch manche Irrthümer unvermeidlich waren. Die Pragmatisirung ist nicht selten gezwungen und willkürlich und entbehrt bisweilen des zwingenden inneren Zusammenhanges, da die gemachten Voraussetzungen nicht immer zutreffen, weil dem Verf. die neueren Specialarbeiten unbekannt geblieben sind. Kämmel's „Geschichte des deutschen Schulwesens im Uebergange vom Mittelalter zur Neuzeit“, Leipzig 1882, enthält brauchbares Material, das aus einem sorgfältigen Quellenstudium

erarbeitet ist; aber der Tod des Verf. hat ihn offenbar verhindert, dasselbe zu umfassenderen Gesichtspunkten zu verarbeiten. Letztere gibt für das gesammte höhere Schulwesen Paulsen, „Geschichte des höheren Unterrichts in Deutschland“, Leipzig 1884, und wer auch mit den schliesslichen Ergebnissen und der philosophischen Construction, vielleicht auch mit der oft zu weitgehenden Skepsis nicht übereinstimmt, wird doch nicht die grossen Vorzüge des Werkes gerade nach jener Seite hin bestreiten, die nur durch eine ausgebreitete Kenntniss und geistvolle Verarbeitung des wissenschaftlichen Materials möglich waren.

Im Allgemeinen fehlen zuverlässige Einzeluntersuchungen. Auf diesem Gebiete könnte auch der jüngere Lehrer nützlichere Thätigkeit üben, wenn er das in den Registraturen und Archiven der Städte und Schulen ruhende Material in zuverlässiger Behandlung zugänglich machte, als wenn er fachwissenschaftliches und pädagogisches Material, das schon wiederholt bearbeitet worden ist, von Neuem in Zeitschriften und Programmen durch einander wirft, ohne Nutzen für sich und für den Leser. Erheblich wird unsere Kenntniss des deutschen Schulwesens bereichert und vor Allem erleichtert werden durch das Unternehmen der Monumenta Germaniae Paedagogica, welches unter der Redaction von Dr. Karl Kehrbach bei Hoffmann in Berlin erscheint, und von dem bis jetzt zwei Bände ausgegeben sind.

§ 2. **Die Pädagogik der Griechen.**

Die Pädagogik der Griechen und der Römer bietet unserer modernen Anschauungsweise mannigfach verwandte Züge. Während im Orient Unterricht und Erziehung sich enge an die Religion anschliessen, mehr oder minder ausschliesslich im Dienste derselben stehen und auf diese Weise die individuelle Entwicklung zu Gunsten einer herrschenden Priesterkaste möglichst vernichten, tritt hier an Stelle des hierarchischen Interesses das staatliche.

In Griechenland[1]) versuchte sich dasselbe in den beiden Hauptstaaten, Sparta und Athen, in ganz verschiedener Weise zur Geltung zu bringen. Uebersehen darf man dabei aber nicht, dass

[1]) Darstellungen: Fr. Cramer, Gesch. der Erz. u. d. Unterr. im Alterthume. Elberfeld 1832, 1838. Bd. I, 170 ff. — J. H. Krause, Gesch. d. Erz., d. Unterr. u. der Bildung bei Griechen, Etruskern u. Römern. Halle 1851. S. 118 ff. — Deuschle in Schmid's Encykl. 4, 721 ff.

es sich im Altertum stets nur um den Stadtstaat handelt, während die Neuzeit überall den Flächenstaat geschaffen hat. Die meisten Einrichtungen des ersteren sind nicht auf den letzteren ohne Weiteres übertragbar.

Sparta[1]) bietet für alle Zeit das interessanteste Beispiel eines Versuches, die Erziehung ausschliesslich dem Staate zuzuweisen, welchen später Plato theoretisch begründet hat. Das höchste Ziel dieser Erziehung ist volle Entwicklung der körperlichen Kräfte einer- und der ethischen Selbstbeherrschung und Unterordnung unter die Zwecke und den Willen des Staates[2]) andererseits. Nur wer die bestimmte, vom Staate angeordnete Erziehung erhalten hat, ist im Besitze der vollen bürgerlichen Rechte (*ὅμοιος*): Individualisirung des Erziehungsgeschäftes ist damit ausgeschlossen. Schon darüber, ob das neugeborene Kind am Leben bleiben darf, entscheidet der Rath der Geschlechts-Aeltesten. Bis zum siebenten Jahre bleibt das Kind der Familie, die es aber in ganz bestimmter Weise erziehen muss; nothgedrungen machte der Staat diese Concession, weil er bei der mangelhaften Technik jener Zeit selbst nicht in der Lage war, die bis zu diesem Alter erforderliche körperliche Pflege herzustellen. Vom siebenten Jahre an wurden die Knaben in den öffentlichen Erziehungshäusern erzogen; die oberste Leitung hatte ein bewährter Geront (*παιδονόμος*), der zu seiner Unterstützung fünf Ordner (*βίδυοι*) hatte, die ihrerseits wieder an den Führern der militärisch geordneten Knabenabtheilungen (*βοῦαι* und *ἶλαι*) Gehilfen fanden und auf die Mitwirkung aller Bürger bei der Abwehr des Unrechten zählen durften.

Im Vordergrunde stand die körperliche Ausbildung, welche für den Kampf von Mann gegen Mann die grösste Bedeutung hatte. Sie ging auf Abhärtung und Selbstbeherrschung einer-, auf Entwicklung körperlicher Gewandtheit und Stärke andererseits aus. Zur Erreichung des ersteren Zweckes wurden leichte Kleidung, kalte Bäder, Geisselung bis auf's Blut etc. angewandt; den anderen sollten körperliche Uebungen sichern, die den grössten Theil des Tages füllten. Unter denselben standen im Knabenalter die Turnübungen (Laufen, Springen, Ringen, Diskos- und

[1]) Hauptquellen: Xenophon, de republica Lacedaemon. — Plutarch, Lycurg. Agesil. u. instit. Lacon.

[2]) Grabschrift bei Thermopylae: *ὦ ξεῖν᾽ ἀγγέλλειν Λακεδαιμονίοις ὅτι τῇδε Κείμεθα τοῖς κείνων ῥήμασι πειθόμενοι.* Vgl. Plutarch, Agesil. 1. Lycurg. 2.

Speerwerfen) und die Turn- und Kriegsspiele (Ballspiel, Reigen, eigentlich sog. Kriegsspiel), im Jünglingsalter die Waffenübungen, die Jagd und die mimischen Tänze, sowie der eigentliche Felddienst, der gegen die Heloten geübt wurde, obenan. Die eigentliche intellectuelle Schulbildung trat zurück, und in derselben überwog neben der Erhaltung und Entwicklung des gesunden Menschenverstandes weitaus die Gedächtnissübung. Denn wesentlich nur mittelst Auswendiglernens eignete sich die spartanische Jugend den lykurgischen Sitten-Katechismus (ῥῆτραι), einen grossen Theil des Homer, sowie der Dichtungen des Tyrtaios und Pindaros und damit einen reichen, grosssinnigen, edelgefassten Moralcodex an. Daneben fand aber doch auch eigenes Urtheil theils durch den Zwang, diesen Gedächtnissstoff zu verstehen, theils durch die Förderung kurzen, treffenden Ausdrucks reichlich Gelegenheit zur Entfaltung. Ferner bildeten die strenge dorische Musik und der ernste Gesang wichtige Erziehungsmittel, da die Alten diesen Künsten einen weitgehenden Einfluss auf die Gemüthslage zuschrieben. Lesen und Schreiben mögen wohl lange für brotlose Künste gegolten haben; dass sie seit den Perserkriegen wohl ziemlich allgemein verstanden wurden, bleibt darum nicht weniger bestehen. Von Mitteln der Zucht kannte die spartanische Erziehung nur die Strafen, vor Allem die körperliche Züchtigung. Die Nachtheile derselben suchte man zu vermeiden durch das positive Zuchtmittel des Ehrgeizes, dessen man sich schwerlich zu irgend einer Zeit in solcher Ausdehnung und mit gleicher Rücksichtslosigkeit bediente, wie in Sparta[1]).

Alle diese Erziehungswege führten zu einem Ziele: der Bildung des Willens und der Verleugnung jeder selbstsüchtigen Willkür, welche dem Dorer die Grundlagen aller Sittlichkeit waren. Körperliche und geistige Selbstbeherrschung sind dem sich der Führung unterordnenden Krieger und dem sich unter das Gesetz beugenden Bürger gleichmässig nothwendig. Sie lassen sich aber nur durch unablässige Uebung und Gewöhnung erringen; darum müssen nicht bloss Knaben und Jünglinge, sondern auch die Männer stets in Lagen gehalten werden, in denen sie diese finden. Darnach waren also alle Einrichtungen bemessen, die in einer sehr weitgehenden Oeffentlichkeit des Lebens einen starken Schutz fanden.

[1]) S. darüber Deuschle in Schmid's Encykl. 2. Aufl. 4, 723 ff.

Auch in **Athen** wird an die körperliche und geistige Tüchtigkeit des Bürgers im Interesse des Staates nicht minder grosser Anspruch erhoben. Aber der Staat überlässt die Erziehung und den Unterricht lediglich der Familie, welche er durch utilitarische Gesetzesmassregeln zur Erfüllung dieser Pflicht zu veranlassen sucht, indem er dem Vater keinen Anspruch auf die Unterstützung durch den Sohn im vorgerückten Alter zubilligt, welcher dem letzteren nicht die herkömmliche Bildung zu Theil werden lässt. Der Staat sorgte allein für öffentliche Anstalten zu körperlicher Ausbildung (*γυμνάσια*). So blieb hier das Recht der Individualität im weitesten Sinne gewahrt, und jene grossartig liberale Anschauung, welche Perikles in der Leichenrede ausspricht[1]), galt auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Sie wurde die Quelle des grössten geistigen Lebens, der eminentesten künstlerischen und wissenschaftlichen Thätigkeit, welche wir in der Geschichte der geistigen Entwicklung kennen.

Wenn in den besseren Familien das Kind der Amme entwachsen war, kam es unter Leitung des Pädagogen, eines Sklaven, der dasselbe überall in die Oeffentlichkeit zu begleiten und über die Reinheit seiner Sitten zu wachen hatte. Doch galt die Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung durch Lehre und Beispiel für eine unerlässliche Voraussetzung. Den ersten Unterricht erhielt der Knabe in der Schule (*διδασκαλεῖον*) des Sprachlehrers (*γραμματιστής*), wo die Kunst des Lesens und Schreibens erlernt, die Anschauung entwickelt und gepflegt[2]) und der Inhalt der hauptsächlichsten Sagen überliefert wurde. Mit zunehmendem Alter wurde der Schüler an die Dichter, namentlich Homer, Hesiod und die Gnomiker, später Euripides herangeführt. Ihre Sprüche lieferten ihm den Moralkatechismus, und an ihrer Sprache bildete er seine eigene Ausdrucksweise und seine Denkfähigkeit[3]). Auch hier wurde das Gedächtniss in sehr starkem Masse in Anspruch genommen, wie das bei dem Mangel an Handschriften unver-

[1]) Thucyd. 2, 37: *ἐλευθέρως δὲ τά τε πρὸς τὸ κοινὸν πολιτεύομεν καὶ ἐς τὴν πρὸς ἀλλήλους τῶν καθ᾽ ἡμέραν ἐπιτηδευμάτων ὑποψίαν οὐ δι᾽ ὀργῆς τὸν πέλας εἰ καθ᾽ ἡδονήν τι δρᾷ ἔχοντες οὐδὲ ἀζημίους μὲν λυπηρὰς δὲ τῇ ὄψει ἀχθηδόνας προστιθέμενοι.*

[2]) Ueber Anschauungsmittel im Alterthume L. Grasberger, Erz. u. Unterr. im klass. Alterth. 2, 204 ff.

[3]) Ein Beispiel für die Behandlung in der Schule gibt Plut. de aud. poet. 2. 5. 10. 11.

meidlich war. Die Recitation und Declamation schöner Stellen bereiteten für die Uebungen der Rhetorenschule vor. Raschheit und Schlagfertigkeit im Denken und elegante, geschmackvolle Ausdrucksweise kann man als Ziele dieses Unterrichts ansehen, der nicht auf eine Anhäufung todten Wissens, sondern auf lebendiges Können, nicht auf Dressur, sondern auf Bildung des Herzens und der Gesinnung ausging. Was ein intensiver, methodischer Unterricht in der Muttersprache allein auszurichten vermag, ist hier in einer für alle Zeit lehrreichen Weise dargethan worden. Darüber wurde die musikalische Ausbildung nicht vernachlässigt, welche sich auf Gesang und Uebung auf einem Saiteninstrumente (*κιθάρα*, *λύρα*) erstreckte. Auf Virtuosenthum ging man dabei nicht aus, sondern überall war die ethische Wirkung, die Erziehung zur Selbstbeschränkung (*σωφροσύνη*), das Ziel; praktisch sollte der Mann in Chören mitsingen und ein einfaches Lied mit ebenso einfacher Begleitung vortragen können. Aber auch Form und Zahl fanden in dem geometrisch-arithmetischen und in dem Zeichenunterrichte[1]) ihre Berücksichtigung; doch blieb alle Uebertreibung fern, und die Forderung: *μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω* erstreckte sich nicht einmal über die Elementarmathematik. Astronomie fand wohl stets nur facultativ Aufnahme in den Lehrplan. Von diesem Unterrichte der besseren Stände (*ἐλευθέριος παιδεία*) unterschied sich der, welcher den Kindern der ärmeren Klassen zu Theil wurde, nur bezüglich der eingehenden Sorgfalt und des Masses der Kenntnisse[2]). Sonst war und blieb die Bildung eine einheitliche, und der Grundsatz, dass die Schule für alle Kinder desselben Volkes einen gleichen Unterbau besitzen müsse, wo im Wesentlichen der Sinn für dieselben Gebiete geweckt und erschlossen werden soll, für welche ihn die höheren Schulen nur zu erweitern und zu vertiefen haben, wo an dem einfacheren Stoff dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden, wie auf einer höheren Stufe an einem reicheren und complicirteren, ist hier zum erstenmal mit vollem Bewusstsein durchgeführt. Alle diese Schulanstalten waren Privatunternehmungen. Neben dieser geistigen Bildung stand gleichberechtigt die körperliche[3]), welche in eigenen, vom Staate unterhaltenen

[1]) Ueber das Zeichnen Grasberger a. a. O. 2, 343 ff.

[2]) Die gründlichste Untersuchung über den Elementarunterricht bietet L. Grasberger a. a. O. Bd. 2.

[3]) Vgl. die gründliche Arbeit von L. Grasberger, Erz. u. Unterr. im klass.

Uebungsanstalten erworben wurde. Den ersten Unterricht ertheilten hier Turnlehrer (*παιδοτρίβαι*), und zwar wohl in der Regel vom sechsten Jahre ab. Zunächst wurden Spiele, namentlich das Ballspiel, gelernt; daran schlossen sich Uebungen im Schwimmen, später im Ring- und Faustkampf, Laufen, Springen, Diskos- und Wurfspeerwerfen, namentlich aber Unterweisung in der Reigenstellung; erst wenn der Knabe Jüngling (mit dem 18. Jahre) geworden war, kamen eigentliche Waffenübungen hinzu. Das Ziel dieses Unterrichtes war die Erlangung der völligen Herrschaft über den Körper, welche sich als Anstand, Grazie und Feinheit bei allen Bewegungen kundgeben sollte. Sowohl in dem wissenschaftlichen als in dem Turnunterrichte wurde die Hilfe älterer Schüler für die Einführung jüngerer angewandt.

Seit dem 5. Jahrh. v. Chr. begann sich der Kreis der Schuldisciplinen zu erweitern, allerdings nur für diejenigen jungen Leute, welchen ihre reicheren Mittel eine Ausdehnung der Lernzeit erlaubten. Die Sprachlehrer zogen Rhetorik und Philosophie in den Kreis ihrer Lehrfächer, und die früher nur selten gepflegten Wissenschaften der Geometrie, Astronomie und Geographie fanden jetzt häufiger Vertretung und Verwendung. Bald fanden sich Lehrer, welche nur diese höheren Disciplinen lehren wollten, und die Söhne der reichen Athener hörten jetzt Politik, Dialektik und Rhetorik bei den Sophisten, d. h. Lehrern, die geradezu für ein bestimmtes Honorar die Unterweisung in diesen höheren Fächern durch Vorträge ankündigten und Lehrcurse veranstalteten; hier liegen die Keime der späteren Hochschulen.

Lehrgegenstände. In Alexandrien, wo die schulmässige Pflege der Wissenschaft überhaupt ihre Heimath hat, entwickelte sich zuerst ein festgeschlossener Kreis von Bildungszweigen (*ἐγκύκλιος παιδεία*). Man rechnete dazu: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, welche man als allgemein verbindlich ansah und später Trivium benannte, und Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik, denen ein facultativer Charakter innewohnt, und welche die spätere Zeit als Quadrivium bezeichnet hat. Diese Festsetzung überlebte die Blüthe der Stadt und des römischen Reiches und blieb für das ganze Mittelalter bestimmend.

Alterthume. 1. Theil: Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern. Würzburg 1864, 1866. 3. Theil: Die Ephebenbildung S. 76—334.

Erziehungstheoretiker. Die herrschende Erziehung ist niemals die Erfüllung des Bildungsideals, sondern über ihr und nicht selten im Gegensatz zu ihr wird letzteres construirt durch die philosophische Speculation. Die beiden bedeutendsten Erziehungstheoretiker des Griechenthums sind Plato und Aristoteles.

Plato[1]) bestimmt als letztes Ziel der menschlichen Thätigkeit das Gute[2]). Da aber der Mensch mit einem ungesunden Körper geboren wird und auch entsprechende Seelenübel ihm angeboren sind, so ist die richtige Erziehung, welche Sache des Staates ist, sogleich von der Geburt an von grösster Bedeutung, nicht bloss die körperliche, welche für richtige Nahrung, Bewegung etc. zu sorgen hat, sondern auch die psychische, welche vor Allem durch das richtige Verhältniss der Liebe der Eltern untereinander und zu dem Kinde beeinflusst wird. Ueberhaupt haben Erziehung und Unterricht Geist und Körper, und zwar beide in gegenseitiger Beziehung und steter Wechselwirkung, zu bilden. Bis zum 18. Jahre kann das Kind das zu Begreifende nur in Bildern anschauen, nicht denken. Die charakteristischen Merkmale dieser Stufe sind: Scheu und Schamgefühl, willige Unterwerfung und Gehorsam gegenüber den Vorschriften der Vernünftigen, Nachahmungstrieb, Begierde, Neues zu lernen und wahrzunehmen, und grosse Bildsamkeit, so dass das Kind jeden Eindruck am leichtesten und mit den lebendigsten Farben in sich aufnimmt und am beharrlichsten bewahrt. An den Spielen, die als unschuldige Erholungsmittel den Kindern angeboren sind, muss der Lehrer die Anlagen der Schüler und ihre Neigung zu irgend einem Berufe erkennen. Den Anfang des Unterrichts bilden Sagen, auch die Göttersagen, die aber so gewählt werden müssen, dass sie ein wahres Bild von dem Walten Gottes in der Welt und in dem Leben der Menschen geben; vor Allem sind deshalb die Sagen von den Götterkämpfen auszuscheiden. Aber auch der Stoff an Sagen und wirklicher Geschichte ist nach demselben Grundsatze auszuwählen, der für den Religionsunterricht massgebend ist. Die Dichterlectüre muss mit grosser Vorsicht bestimmt werden; denn das Erzeugniss des Dichters ist auf schon gebildete, nicht auf zu erziehende Menschen berechnet. Ueberall ist darauf auszugehen, da das Kind

[1]) C. R. Volquardsen, Platon's Idee des persönlichen Geistes und seine Lehre über Erziehung, Schulunterricht und wissenschaftl. Bildung. Berlin 1860.

[2]) Besonders in Betracht kommen die Schriften de republica und de legibus.

noch kein festes Bewusstsein des Guten und Wahren hat, dass ihm nur Darstellungen des sittlich Guten vorgeführt werden, die eine reine Empfehlung desselben enthalten und den Trieb zum Guten, das den Menschen von Natur anzieht, wecken, bis es eine feste Regel gewinnt, in seinen Gedanken und Entschliessungen den richtigen Weg einzuhalten. In erster Linie gehören daher in den Unterricht Hymnen auf die Götter und Lobgedichte auf die Thaten guter Menschen. Da aber namentlich die dramatische Poësie nicht lauter entsprechende Vorbilder der Nachahmung bietet, so muss in dem Unterrichte für die Partieen, welche Worte von guten Menschen enthalten, mimetische Wiedergabe eintreten, gerade als ob der Vortragende selbst in der dargestellten Lage wäre; dagegen die entgegengesetzten Partieen werden bloss erzählend wiedergegeben und das Thun des Unwürdigen als ein niedriges betrachtet. Der Unterricht in der Musik darf nur die dorische und phrygische Tonart anwenden, welche die Sitte und das Verhalten eines verständigen und tüchtigen Mannes im Kriege und in schweren Lebenslagen sowie seinen festen, ausdauernden Muth ausdrücken und ebenso gut für den Ausdruck sittlich lobenswerthen Verhaltens in jedem anderen Zustande passen. Von Instrumenten sollen nur die alten einfachen Saiteninstrumente gelehrt werden; Versmasse und Rhythmen müssen mit dem Inhalte übereinstimmen und Ausdruck massvollen, mannhaften Wesens sein.

Der Sinn für das Schöne muss durch eine schöne äussere Umgebung des Kindes gebildet werden (z. B. schöne Häuser, Malereien, Statuen, Webereien).

Die Gymnastik pflegt die Thatkraft und die Tüchtigkeit und soll den Körper allseitig ausbilden, ihn gesund und zu Allem fähig machen, damit er zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke und Künste im Staate brauchbar sei. Denn der letzte Zweck der körperlichen Ausbildung ist wie bei der geistigen: Erziehung zu sittlicher Harmonie und Schönheit und Einprägung des wahren Muthes, der wahren Mannhaftigkeit und Tüchtigkeit.

Die Erziehung zur Tugend wird durch das öffentliche Leben und die grossen Vorbilder der Geschichte gefördert; wichtiger sind Zucht und Gewöhnung.

Bezüglich der Methode der Erziehung ist die Entwicklung der eigenen Beobachtung besonders wichtig. Ueberall ist an das anzuknüpfen, was das Kind aus Erfahrung und Umgang weiss;

die Weiterführung erfolgt durch richtiges Fragen, die Befestigung durch zweckmässig angeordnete Wiederholung. Die Lust des eigenen Findens bahnt die Selbstthätigkeit an, welche der Zweck des Unterrichtes ist. Dabei ist möglichst individualisirend zu verfahren; denn was die Natur dem Zögling an Talent, Gaben und persönlicher Befähigung verliehen hat, kann keine Erziehung und Schule, keine Gewöhnung und Uebung ersetzen. Das Lernen selbst muss als ein Spiel erscheinen, das des Kindes Element ist.

Zwischen dem 18. und 20. Jahre soll eine Zeit ausschliesslich gymnastischer Thätigkeit eintreten; denn es fehlen noch dem Jünglinge der Ernst und die Reife, um in die Welt des reinen Denkens einzutreten. Vom 20. bis 30. Jahre wird der Jüngling in letztere eingeführt. Gegenstände des Unterrichtes sind: reine Arithmetik, Geometrie und Stereometrie, wissenschaftliche Astronomie, reine Theorie der Töne und Musik nach Zahl und harmonischem Mass. Daneben ruht der frühere Unterricht nicht. Aber Alles ist nur Vorbereitung für den philosophischen Unterricht, der im 30. Jahre mit denjenigen begonnen wird, welche während der letzten zehn Jahre ihre philosophische Natur bewährt haben, standhaft geblieben sind und den Trieb ihrer Seele erhalten haben. Aufgabe desselben ist die Uebung und Pflege des reinen Denkvermögens; das sittliche Meinen muss zum sittlichen Wissen und zur reinen wahren Tugend werden. Vom 35. bis 50. Jahre geht die praktische Schule des Lebens; der philosophisch Gebildete steigt in das bewegte Leben herab und strebt mit seiner gewonnenen höheren Erkenntniss darnach, das Gebiet der Erfahrung besser zu verstehen und zu beherrschen.

Plato stellte zu hohe Anforderungen an die Erziehung, als dass dieselben je und irgendwo hätten realisirt werden können.

Aristoteles[1]) weist der Pädagogik als höchste Aufgabe zu: die Bildung des Menschen, der durch Sprache und Empfindung des Guten und Bösen von Natur dazu bestimmt ist, im staatlichen Gemeinwesen zu leben und zu wirken (*ζῶον πολιτικόν*). Alle Bestrebungen des Menschen beziehen sich auf die Glückseligkeit, die sich auf die Tugend gründet. Die Jugend muss von früh auf an sittliches Handeln gewöhnt werden; denn der

[1]) Quellen: die ethischen u. politischen Schriften desselben. Darstellungen: Kapp, Aristoteles' Staatspädagogik; Schulze, Erziehungstheorie d. A. Pr. Naumburg 1884; Cramer a. a. O. 2, 414 ff.; Schrader in Schmid's Encykl. 2. Aufl. 1, 207 ff.

Staat, der aus einer Gemeinschaft guter und gerechter Menschen bestehen muss, kann nur in diesem Falle seine sittliche Aufgabe lösen, die Bürger gut und dem Gesetze gehorsam zu machen und sie zum glücklichen Leben zu führen. Damit ist die Erziehung auf die Bürgerskinder beschränkt, da der Unfreie und der Fremde am Staate keinen Antheil haben.

Es gibt drei Hauptperioden der Erziehung, von je sieben zu sieben Jahren. Bis in's fünfte Jahr sollen die Kinder nichts lernen, von da bis zum siebenten zusehen und zuhören, in den nächsten sieben Jahren lernen und leichtere Leibesübungen vornehmen, die folgenden drei Jahre nur musikalischen und wissenschaftlichen Unterricht erhalten und von da bis zum 21. Jahre sich den schwereren körperlichen Uebungen und bestimmter Diät unterwerfen. Die Erziehung selbst ist eine doppelte, nämlich eine sittliche, welche meist in Gewöhnung besteht, und eine intellectuelle, welche durch den Unterricht erfolgt. Voraussetzung für beide sind die natürlichen Anlagen. Die sittliche Erziehung erfolgt negativ durch Fernhaltung alles Unsittlichen in Rede, Bild und That und positiv durch Lehre und Unterweisung. Die wünschenswerthesten Tugenden sind für die Jugend: Tapferkeit, Mässigung, Scham und Gehorsam. Das ganze erste Lernen beruht auf Nachahmung. Unterrichtsgegenstände sind: Gymnastik, Musik, Zeichnen, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, sowie Mathematik. Mit Aristoteles' Auffassung von der Bestimmung des Menschen für den Staat hängt es zusammen, dass er der Geschichte und der Geographie in dem Unterrichte eine grössere Bedeutung beilegt, während die Bedeutung der Mathematik zurücktritt, da von ihr die sittlichen Begriffe nicht im Entferntesten berührt würden. Und da er namentlich von dem Redner eine grosse Mannigfaltigkeit von Kenntnissen geschichtlicher, geographischer, militärischer, statistischer und politischer Natur verlangte, so musste er der leichteren Erfassung durch methodische Mittel grössere Aufmerksamkeit zuwenden, was ihn zur Begründung und Ausbildung der Mnemonik führte.

§ 3. Die Pädagogik der Römer.

Im römischen Weltreich[1]) bietet sich, von den bescheidenen Anfängen einer streng nationalen Bildung sich entfaltend, in den

[1]) Ausser den citirten Werken v. Cramer, Krause u. Grasberger: J. G. Graesse,

letzten Jahrhunderten der Kaiserzeit das grossartigste Beispiel kosmopolitischer Erziehung. Der fremdsprachliche Unterricht tritt hier zuerst in den Kreis der Schuldisciplinen, neben den Sprachunterricht treten die Realien, und ein nach den drei Thätigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens entwickelter Elementarunterricht bildet mit jenem höheren den Keim für den Unterricht künftiger Zeiten. Das moderne Staatsschulwesen begegnet hier zuerst, und eine in Einzelheiten der Methodik eintretende Theorie wird zum erstenmal von Quintilian aufgestellt.

Unterricht und Erziehung in republikanischer Zeit. Die Erziehung in den ersten vier Jahrhunderten der Stadt erfolgte in der Familie, wo schlichte Religiosität, Häuslichkeit und Familiensinn, auf der anderen Seite strenge Einheit und Ordnung, Würde der Eltern und Ehrfurcht der Kinder in lebendigen Beispielen und Vorbildern wirksamer waren als philosophische Postulate. Die eigentlichen Bildungsmittel waren gering, das Ziel blieb bürgerliche Tüchtigkeit und Brauchbarkeit, wozu man mehr einen festen Charakter als viel Wissen erforderlich hielt; bei starrer sittlich-polizeilicher Zucht galt Schulbildung und Entwicklung der Eigenartigkeit für überflüssig, ja für gefährlich. Oeffentliche Schulen, die allerdings lediglich Privatunternehmungen waren, gab es zweifellos in Rom, und die von Sp. Carvilius geleitete hat sich durch eine reformirende Tendenz auf orthographischem Gebiete sogar einen Namen gemacht[1]. Aber Näheres darüber wissen wir nicht, und es ist lediglich Vermuthung, dass Lesen, Schreiben, Declamation und Memoriren poetischer Stücke ethischen Inhalts, sowie einige Kenntniss der Sagengeschichte und die Elemente des Rechnens[2] den Rahmen derselben füllten. Sicher bezeugt ist nur, dass die Zwölftafeln wie das älteste römische Buch, so auch die wesentliche Grundlage des Unterrichts waren, so dass das Auswendiglernen derselben ein Hauptstück der römischen Kindererziehung wurde. Aber eben so zweifellos

Praecepta art. paedag. ex Terentio petita. Viteberg. 1800. — A. Bergmann, Zur Gesch. der soc. Stellung der Elementarlehrer u. Grammatiker bei den Römern. Leipzig 1877. — Fischer, Ueber das Schulwesen im alten Rom. Luzern 1862. — L. Jullien, Les professeurs de littérature dans l'ancienne Rome. Paris 1885. Marquardt-Mommsen, Röm. Alterth. 7, 83 ff. Bernhardy, Röm. Lit.-Gesch.[5], S. 35—95, der auch die Literatur angibt.

[1]) Brambach, Neugestalt. der lat. Orthogr. Leipzig 1868. S. 18.

[2]) Ueber das Rechnen s. Grasberger a. a. O. 2, 321 ff.

ist es, dass in der allgemeinen Verbreitung der elementaren Kenntnisse diese Zeiten nicht wesentlich hinter unseren zurückstanden. Wenn man dabei auf Bescheidenheit (modestia) und Scheu vor dem Schlechten, feinen Anstand in Sprache und Haltung (decorum) Gewicht legte, so entsprang dies dem ganzen Zuge des Lebens, nicht etwa besonderen Erziehungsgrundsätzen der Schule.

Eine Aenderung dieser Unterrichtsverhältnisse wurde durch das Eindringen griechischer Bildung herbeigeführt, welche sich in Folge der veränderten Weltstellung seit dem Anfange des 6. Jahrh. der Stadt immer intensiver in allen Gebieten des Lebens geltend machte. In äusserlicher Weise zeigt sich die Umwandlung in der Erscheinung des griechischen Pädagogen in den besseren römischen Familien. Und je mehr die Schule vom griechischen Geiste erfasst wurde, desto häufiger traten auch die Söhne besserer Familien in dieselbe ein; die ausschliessliche Familienerziehung erscheint schon im Laufe des 6. Jahrh. stark erschüttert, und Privatlehrer wurden immer häufiger, die in ihrer Wohnung oder in der des Schülers Anweisung zum Lesen und Sprechen des Griechischen ertheilten. In dieselbe Zeit gehört die Scheidung der Elementar- und der höheren Schule. In jener ertheilte der Schreibmeister (litterator, grammatista) Unterricht im Lesen und Schreiben und in den grammatischen und stilistischen Anfangsgründen der Muttersprache. Erlernen von kurzen Sinnsprüchen spielte in diesem Unterrichte eine grosse Rolle. Die Rechenkunst kam bei dem praktischen Volke zu sehr energischer Pflege; daneben scheint in ähnlich praktischer Weise die Geometrie betrieben worden zu sein. In der höheren Schule, welche unter Leitung des grammaticus (später litteratus) stand, der sich zu dem grammatista wie zum Elementarlehrer der Maître, später der Philologe verhielt, trat das Griechische in den Vordergrund, das anfänglich lediglich zu praktischen Zwecken erlernt wurde; der Name grammaticus kommt nach dem älteren Sprachgebrauche nur dem Lehrer des Griechischen, nicht dem der Muttersprache zu. Damit gehören dieser Epoche die Anfänge eines Unterrichtes an, der statt einer bloss äusserlichen Abrichtung eine wirkliche Geistesbildung bezweckt. In der Aristokratie war der Zersetzungsprocess der italischen Nationalität bereits weit genug vorgeschritten, um das Surrogat der Nationalität, die allgemein humane Bildung, auch für Italien unvermeidlich zu machen; und auch der Drang

nach einer gesteigerten Civilisation war bereits mächtig. Diesem kam der griechische Sprachunterricht von selbst entgegen. Namentlich die homerische Odyssee, weniger die Ilias, wurde in demselben zu Grunde gelegt, und so machte es sich ganz von selbst, dass aus dem ursprünglichen Maîtreunterricht, der lediglich das griechische Parlieren als Ziel verfolgte, sich ein höherer Literaturunterricht entwickelte, dass die an die Literatur anknüpfende allgemeine Bildung den Schülern in gesteigerter Ausdehnung überliefert und für sie Veranlassung wurde, einzudringen in die den Geist der Zeit beherrschende euripideische Tragödie und die neuere attische Komödie. Dem lateinischen Sprachunterrichte, der sich im Anschlusse und nach dem Vorbilde des griechischen Literaturunterrichtes unter dem grammaticus latinus entwickelte, fehlte es einstweilen noch an einer Literatur. Da es zu allen Zeiten das schwierigste Problem ist, für die höhere geistige Bildung der Jugend geeignete Stoffe und Formen zu finden, und man sich deshalb von den einmal gefundenen nur schwer losmacht, so lag es nahe, die Lösung des Problems, welche der griechische Sprach- und Literaturunterricht darstellte, auf den Unterricht im Lateinischen einfach zu übertragen. Aber eine lateinische Bildung setzte eine Literatur voraus, und diese gab es noch nicht. Und so entstand jetzt jene eigenthümliche Afterbildung der hellenistisch-römischen Literatur, die wesentlich das Werk von Schulmeistern, grossentheils nicht einmal von römischen, und entweder Uebersetzung oder Nachdichtung ist, und welche in Mommsen's römischer Geschichte eine so glänzende Beurtheilung gefunden hat; jetzt trat an die Stelle der Zwölftafeln die lateinische Odyssee, an welcher der Knabe die Kunde und den Vortrag der Muttersprache ausbildete, und namhafte griechische Sprach- und Literaturlehrer, wie Livius Andronicus, Ennius u. A. verschmähten es nicht, neben der griechischen auch in der lateinischen Sprache zu unterrichten; dies waren die Anfänge eines höheren lateinischen Unterrichts. Im 7. Jahrh. strömten bereits die griechischen Schulmeister schaarenweise als Lehrer der Literatur und Bildung überhaupt nach Rom; griechische Hofmeister und Lehrer der Philosophie wurden jetzt in den Palästen der Grossen stehende Persönlichkeiten, und schon 161 v. Chr. bestand eine Anzahl besonderer Lehranstalten für griechische Deklamation, und der höhere Unterricht im Griechischen und in den griechischen Bildungswissenschaften blieb fortan anerkannt als ein wesentlicher

Theil der italischen Bildung. Aber am Ausgange des 2. Jahrh. v. Chr. begann auch der schulmässige höhere Unterricht im Lateinischen getrennt vom Elementar- und vom griechischen Unterrichte von bezahlten Lehrern, in der Regel Freigelassenen, in besonderen Lehranstalten ertheilt zu werden. Geist und Methode wurden durchaus den griechischen Literatur- und Sprachübungen entlehnt.

Die sprachliche Behandlung ging auf die Ausdrucksweise und die Erfassung des Inhalts in gleichem Masse aus. In ersterer Rücksicht wurde viel diktiert und auswendig gelernt, was auch schon wegen des Mangels an Texten nicht zu vermeiden war; nach der letzteren Richtung fanden namentlich Mythologie, Geschichte und Antiquitäten, in geringerem Grade Poetik, Metrik, Philosophie und Astronomie Berücksichtigung. Die Forderung euphonisch-schönen, pathetischen Lesens war ohne ein vollkommenes Verständniss von Ausdruck und Inhalt nicht durchzuführen. Ursprünglich waren wohl der Thätigkeit des grammaticus keine Grenzen gezogen, und er trug ebensogut die Klassiker beider Sprachen wissenschaftlich vor, als er zu Lob-, Staats- und Gerichtsreden kunstmässige Anleitung gab. Deklamation und Disputierübungen, um Eleganz und Wohlklang des Ausdrucks zu erreichen, schlossen sich an diese theoretischen Erörterungen gewissermassen wie die Probe an's Exempel an. Aber schon vor dem letzten Jahrhundert der Republik löste sich die griechische Rhetorenschule als selbständige Unterrichtsanstalt von der höheren Schule los und verfolgte eigene, ziemlich unfruchtbare Ziele, und bald stellte sich neben den rhetor graecus der rhetor latinus als weitere Differenzierung. Und nun konnte es nicht ausbleiben, dass die griechische Schulrhetorik mit ihrem dem Leben gänzlich entfremdeten Treiben in die lateinische Rede und in den lateinischen Redeunterricht eindrang, die bis jetzt den Griechen gegenüber eine gewisse Selbständigkeit sich bewahrt hatten; lateinische Declamationsübungen über die gangbaren griechischen Schulthemen wurden ein bleibender Bestandtheil des römischen Jugendunterrichts und trugen dazu bei, jede ernste und wahre Beredtsamkeit zu ertödten. Auch das Studium der Philosophie war mehr und mehr zur Geltung gekommen, und zu dieser Zeit ist die Bildung eines Mannes von Stande ohne einige Kenntniss der Philosophie undenkbar. Die Zucht in diesen Lehranstalten war streng, und der Stock und die Ruthe (scutica, ferula, virga)

spielten keine geringere Rolle als im Kriegswesen und bei der Polizei. Die Lehrer hatten nicht selten Gehilfen, und auch die älteren Schüler wurden zur Unterweisung und insbesondere zur Abfragung der jüngeren verwandt. Auf anständige und bescheidene Haltung der Schüler, Reinlichkeit und Ordnungssinn wurde besonders gehalten. Die anfangs sehr bescheidenen Ferien wurden immer weiter ausgedehnt und scheinen zu Horaz' Zeit vier Monate betragen zu haben (Juni bis September).

Um die körperliche Ausbildung bekümmerte sich die Schule nicht, sondern diese blieb dem Hause allein überlassen. Doch trug der öffentliche Geist, der Abhärtung und Kräftigung für die Zwecke des Krieges als die Pflicht der Eltern und der Söhne betrachtete, mächtig dazu bei, dass durch Schwimmen, Laufen, Springen, Ringen, Reiten, Ballspielen und Fechten auch die körperliche Ausbildung in hinreichender Ausdehnung gepflegt wurde; erst am Ende der Republik verstieg man sich in den höheren Kreisen zu den kunstmässiger entwickelten griechischen Wettkämpfen.

So hatte sich am Ende der Republik die hellenische Jugendbildung in ihrer ganzen Vollständigkeit durchgesetzt, und ein Mann, wie Varro, findet neben dem grammatisch-rhetorisch-philosophischen Cursus auch den geometrisch-arithmetisch-astronomisch-musikalischen erforderlich[1]). Zu diesem hellenischen Curse trat dann noch die aus dem älteren römischen Jugendunterrichte entnommene Medizin und die bei der regen Bauliebhaberei des Adels unentbehrliche Architektur. Dabei erhielt der Unterricht selbst einen stets gelehrteren Charakter, und die seltenen Vokabeln und dunkeln Ausdrücke, die verschlungenen Sätze und der Mythenkram der Alexandriner erschienen in ihrer Schwierigkeit vortrefflich als Lehr- und Lernstücke für Musterlehrer und Musterschüler. Auch genügte jetzt der Unterricht bei den griechischen Meistern in Rom nur noch für den Anfang; nachher hörte man griechische Philosophie in Athen, griechische Rhetorik in Rhodos und machte eine literarische Reise durch Kleinasien. Aber auch der lateinische Unterricht wurde von der gleichen Uebertreibung erfasst, und das Rhetorenthum schoss immer üppiger in's Kraut. Zugleich eröffnete sich dem lateinischen Schulmeister mit der Ausbreitung lateinischen Wesens im Keltenlande

[1]) Ritschl, Quaest. Varr. Comment. de Varronis disciplinarum libris. Bonn 1845.

und in Spanien eine grosse Laufbahn und eine wirkliche Bedeutung, wenn auch die materiellen Verhältnisse wohl stets bescheiden blieben. Aber auch noch eine andere bedeutungsvolle Aenderung vollzieht sich am Ende der Republik. Das Wesen von Cäsar's italisch-hellenischem Reiche war die Humanität, und er unternahm es, dieselbe von oben herab zu fördern. Indem er die Gründung einer griechischen und einer lateinischen Bibliothek in der Hauptstadt beschloss und sämmtlichen Lehrern der freien Wissenschaften und sämmtlichen Aerzten Roms das Bürgerrecht verlieh, gab er den ersten Anstoss zu jener Schulpolitik der Kaiserzeit, welche Anstalten schuf, in denen für die höhere hellenisch-römische Bildung der Jugend des Reichs von Staatswegen gesorgt ward.

Die Kaiserzeit ändert an diesen Verhältnissen unmittelbar nur bezüglich der Verbreitung und Erweiterung des Unterrichtsbedürfnisses und der Fürsorge des Staates und der Communen für Befriedigung desselben. Es gab keine noch so kleine Stadt, in der nicht die zwiesprachige Bildung vertreten war, und die Fülle von Elementarbildung, welche im Reiche sich fand, ist erstaunlich; die höheren Schulen nährten ihren Mann, und dieser Umstand lockte tüchtige und strebsame Köpfe, in zunehmendem Masse auch Italiker, in diese Laufbahn. Da die Kaiser für ihre Prinzen die namhaftesten Lehrer zu gewinnen suchten, so musste auch nach der Seite äusserer Ehre ein bedeutender Fortschritt eintreten, und die gefeiertsten Gelehrten und Philosophen ihrer Zeit erscheinen in solchen Stellungen. Aber trotzdem vollzog sich doch in dieser Periode ein fundamentaler Umschwung in den Bildungsverhältnissen. Bisher hatte man die höhere Geistesbildung als einen selbstverständlichen Besitz der höheren Stände ohne materielle Nebenrücksichten angesehen, ungefähr wie heute noch die Söhne der englischen Gentry im Wesentlichen die Bildungsart der Reformationszeit ohne Utilitätsrücksicht festhalten. Jetzt wurde aber die Schulbildung als die nothwendige Vorbedingung für die Beamten- und Offizierslaufbahn angesehen und auch so behandelt. Auch bezüglich der Lectüre bildet sich jetzt eine Art Kanon, zu dem ziemlich allgemein Cicero, Vergil und Horaz gehören. Die Schüler kamen immer jünger in die eigentlich höhere Schule, und der Unterricht in Sprache und Literatur wurde überhastet, um desto früher in die Rhetorenschule und in das Studium der Philosophie eintreten zu können.

Für letzteres[1]) gab es in Rom selbst Anstalten genug, aber man zog es doch gewöhnlich vor, den letzten Schliff sich im Osten zu holen; im 4. Jahrhundert treten neben die Bildungsanstalten des griechischen Ostens wettbewerbend die des lateinischen Westens, und namentlich die gallischen Rhetorenschulen verdunkeln den Ruhm jener alten Bildungsstätten; Staat und Communen wetteiferten in der Gewinnung renommirter Lehrer. Freilich entwickeln sich mit dieser gesteigerten Schulthätigkeit, welche Lehrer und Schüler dem Leben entfremdete, bei beiden jene unvermeidlichen Schattenseiten des Schullebens, Pedanterie und Silbenstecherei, Rechthaberei und Einbildung bei den Lehrern, Gelangweiltheit, Verdrossenheit und Impietät bei den Schülern. An eine systematische Vorbildung der Lehrer ist nicht zu denken; vielmehr blieb hier lediglich die Tradition bestimmend, und wie die Schüler es in ihrer eigenen Schulzeit gesehen hatten, trieben sie in der Regel es selbst als Lehrer. Geistloser Mechanismus wird in den meisten Fällen in diesem Unterrichte zu Tage getreten sein[2]). In Rom und in Konstantinopel wurden von den Kaisern öffentliche Lehranstalten begründet, an denen Rhetoren und Philologen die lateinische und griechische Bildung vertraten und aus Staatsmitteln besoldet wurden. Neben diese allgemeinen Bildungsschulen traten concurrirend die Fachschulen. In dem Masse, als das Civilbeamtenthum auf das Studium der Rechtswissenschaft begründet wurde, wurden juristische Lehranstalten ein dringenderes Bedürfniss, und da die Beamtenlaufbahn bestimmte Anforderungen stellen musste, so trat allmählich eine Reglementierung des Studiums ein, die sich bis auf die kleinsten Einzelheiten erstreckte. Ob für die Professoren Freiheit der Lehre bestand, wissen wir nicht; die Lernfreiheit war durch bureaukratische Beaufsichtigung äusserst eingeschränkt[3]). Dagegen erinnert dieses Studententreiben mit seinem Pennalismus und seinen derben, oft albernen Scherzen durchaus an die Rohheiten des Mittelalters[4]). Auch für Mediziner, Architekten und Ingenieure gab es tech-

[1]) Die Einzelheiten bei Grasberger a. a. O. 3, 390 ff.

[2]) In mannigfacher Beziehung lehrreich sind die Colloquia scholastica bei Dositheus in Car. Labbaei glossar. London 1816. 1826 und Ed. Boecking, Dosithei magistri interpretam., lib. III. Bonn 1832. — Leop. Roeder, De scholastica Romanorum institutione. Bonn 1828. — Grasberger a. a. O. 3, 584 ff.

[3]) Dernburg, Die Institutionen des Gaius. Halle 1869.

[4]) Grasberger a. a. O. 3, 409 ff.

nische Vorbildungsanstalten. Der Besuch aller dieser Fachschulen wurde durch werthvolle Privilegien gesichert; auch in diesem Punkte knüpfen die Hochschulen des Mittelalters an die römische Ueberlieferung an.

Die **pädagogische Theorie** wird bei den Römern streng genommen nur durch **Quintilian** (Ende des 1. Jahrh. n. Chr.) in eigenartiger Weise vertreten. Wohl haben auch bei ihnen Philosophen und sonstige Schriftsteller gelegentlich theoretische Erwägungen über Erziehung und Unterricht angestellt, und den älteren Cato und Varro kann man als Vertreter der alten und neuen Zeit im Erziehungswesen mit einem gewissen Rechte bezeichnen; denn der erstere will die ausschliesslich nationale Bildung gewahrt sehen [1]), während der andere [2]) die zwiesprachige hellenisch-römische Cultur ohne Weiteres als einzig möglich und berechtigt anerkennt. Aber es handelt sich hier nirgends um Lehren und Erwägungen, welche ihre Ergebnisse psychologisch zu begründen suchen und aus der Natur der Unterrichtsobjecte und des zu erziehenden Subjects allgemein giltige Schlüsse ziehen, sondern wir haben hier theils trivial-philosophische Aussprüche, Lehren und Maximen für das Leben und seine Forderungen vor uns, also mehr eine Art Popularphilosophie, theils lediglich experimentell gewonnene Beobachtungen, welche natürlich nicht immer von Subjectivität frei sind. Einzig Quintilian verbindet psychologische Erwägung und praktische Beobachtung und Erfahrung zu einem theoretischen Systeme, dessen Ergebnisse den modernen Ansichten näher kommen als die irgend eines andern antiken Schriftstellers.

Auch für Quintilian ist das Ziel des gesammten Unterrichts die rednerische Ausbildung, und seine Schrift über die Erziehung zum Redner (Institutio oratoria) unterscheidet sich in ihrer letzten Tendenz kaum von Cicero's rhetorischen Anweisungen. Aber neu ist hier das intensive Interesse, welches sich der der eigentlichen Rhetorenschule voraufgehenden Unterweisung zuwendet. So ist ihm schon die erste Anleitung zum Sprechen so wichtig, dass er über die in dieser Hinsicht an die Ammen und Kinderfrauen zu stellenden Anforderungen bezüglich einer correcten

[1]) Quintilian, Inst. or. 3, 1, 19. Seine Schrift „De liberis educandis" erwähnt Macrob. Saturn. 3, 6, 5; Gell. N. A. 4, 19. Im Allgem. seine praecepta ad filium (Non. v. mediast. p. 143).

[2]) Gell. N. A. 15, 19.

Sprechweise sich ausführlich verbreitet [1]); ebenso muss nach seiner Ansicht der Wissensdünkel der Pädagogen (Hofmeister) unterdrückt werden, da dieser leicht die Kinder in falsche Anschauungen und Gewohnheiten führt, welche später gar nicht mehr auszurotten sind [2]). Den Anfang des eigentlichen Unterrichts soll das Griechische machen, weil dem Kinde an der fremden Sprache die Muttersprache leichter verständlich werde [3]); ein bestimmtes Alter festzusetzen, vor dem nicht mit dem eigentlichen Lernen begonnen werden dürfe, weist Quintilian zurück, da die individuelle Verschiedenheit dies nicht gestatte und der Trieb zum Lernen bald früher, bald später sich einstelle [4]). Dem eigentlichen Unterrichte soll das Spiel vorausgehen, dessen Bedeutung für die Weckung des Interesses eingehend dargelegt wird. Für den Anfangsunterricht darf man nicht Lehrer zulassen, welche für höheren Unterricht unbrauchbar sind; denn die Elemente richtig beizubringen erfordert die grösste Geschicklichkeit, und der spätere Erfolg des Unterrichtes beruht auf den hier gelegten Grundlagen. Aber überhaupt jeder tüchtige Lehrer muss eine Zeit lang auf der unteren Stufe unterrichtet haben, da er hier methodisch ganz anders geschult wird und es lernen muss, sich in die Anschauungen des Kindesalters zu versetzen [5]). Lesen und Schreiben müssen langsam und äusserst gründlich gelernt werden, da jede Uebereilung, Ungenauigkeit und Flüchtigkeit sich künftig rächen wird [6]). Der Inhalt des Gelesenen muss anziehend und bedeutend sein; moralische Lehren sind vorzuziehen, weil, was in diesem Alter in's Gedächtniss aufgenommen wird, für's ganze Leben bleibt [7]). Zugleich entspricht aber eine reichliche Uebung des Gedächtnisses am meisten der Neigung und dem Vermögen des kindlichen Alters, das noch nichts aus sich selbst erzeugen kann. Uebrigens muss Alles, was eingeprägt werden soll, öfter und längere Zeit geübt werden.

Die öffentliche Erziehung verdient den Vorzug vor der privaten. Allerdings besteht die Gefahr, dass die Schulen zwar die intellectuelle Ausbildung fördern, aber der sittlichen Schaden zufügen, und ein sittlicher Wandel ist den besten Kenntnissen vorzuziehen. Aber einmal ist dies nicht nothwendig die Folge des

[1]) I. O. 1, 1, 4 sq. 15—19.
[2]) 1, 1, 8. [3]) 1, 1, 12. [4]) 1, 1, 15 sq.
[5]) 2, 3. [6]) 1, 1, 24—37. [7]) 1, 1, 35.

Schulbesuchs, und erfahrungsgemäss wird im Hause durch schlechte Pädagogen und Sklaven weit öfter der Grund zur Verdorbenheit gelegt, und die Schüler lernen nicht erst in den Schulen die Unsittlichkeit, sondern sie bringen sie dahin aus dem Elternhause mit. Ist also nur das letztere in gutem Stande, so kann man durch geeignete Massregeln, wie durch Bestellung eines zuverlässigen Sklaven oder Freigelassenen zur Ueberwachung auf dem Schulwege und in der Schule, durch Wahl sittlich guten Umgangs etc. den etwa schlimmen Einfluss der Schule paralysiren. Erheblicher ist der Einwand, dass der Privatlehrer im Unterricht individualisiren könne. In dieser Beziehung lässt sich sagen, man könne ja, wenn man einen zuverlässigen Privatlehrer habe, den öffentlichen und den Privatunterricht verbinden; häufiger sei doch der Fall, dass man über so tüchtige und erfahrene Lehrkräfte, wie die öffentlichen Lehrer in der Regel seien, im Privatunterrichte nicht verfüge. Aber auch die Rücksicht auf die öffentlichen Lehrer gebietet, denselben die besseren Schüler nicht vorzuenthalten; denn ihre Berufsfreudigkeit wachse, wenn sie sich verstanden sehen. Umgekehrt ist es für den Ideal-Privatlehrer unmöglich, sich den ganzen Tag mit e i n e m Schüler zu beschäftigen, da dieser zu sehr angestrengt werden muss und vor Allem an der Entfaltung der Selbstthätigkeit, die doch die hauptsächlichste Voraussetzung für die Beschäftigung mit den Wissenschaften und somit die Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichts ist, gehindert wird. Freilich darf eine Schule nicht zu voll sein, sondern ein gewissenhafter Lehrer wird nur so viele Kinder annehmen, als er übersehen kann. Die Schule bereitet den künftigen Redner für seine Thätigkeit insofern am zweckmässigsten vor, als sie ihn gewöhnt, nicht menschenscheu und befangen zu sein, sondern vor einer grösseren Zahl zu sprechen, sich mit Anderen zu vergleichen und für alle Begegnisse des täglichen Lebens vorbereitet zu sein. Den gemeinen Menschenverstand eignet man sich nur im Verkehr mit Andern an, und die Schulfreundschaften, durch das heilige Band des gemeinsamen Studiums gehalten, dauern bis zum Alter. Auch lässt sich der Ehrgeiz, der zwar an sich ein Fehler, aber die Quelle vieler Tugenden ist, nur in der Schule wirksam verwenden[1]).

Bei dem Unterrichte ist die Berücksichtigung der Individualität

[1]) 1, 2.

das Wichtigste; für die Erforschung der Fähigkeiten und der Willensrichtung gibt Quintilian eine Reihe von Winken, denen man eine reiche Erfahrung ansieht. Der richtige Lehrer muss nun auf Grund dieser Beobachtung jeden Schüler so unterrichten, dass sein Naturell durch den Unterricht gefördert und seine eigenthümliche Geistesrichtung unterstützt wird[1]). Freilich wird er auch seine Arbeit dadurch erleichtern, dass er nur Schüler von gleichem Lebensalter zu demselben Unterrichte zulässt[2]).

Die geistige Anstrengung muss mit Erholung wechseln, welche am wirksamsten durch zweckmässige Spiele erzielt wird. Für den Lehrer hat das Spiel dadurch erhöhten Werth, dass sich dabei die Willensrichtung der Jugend offener zeigt[3]). Die körperliche Züchtigung wird als ein sklavisches und das Ehrgefühl beleidigendes Zuchtmittel verworfen; auch werde Niemand durch Prügel belehrt, der verständiger Zusprache unzugänglich sei; endlich liege die Gefahr des Missbrauchs eines so bequemen Strafmittels zu nahe[4]).

Der eigentliche Sprachunterricht hat die Aufgabe, richtig sprechen, lesen und schreiben zu lehren und in das Verständniss der Literatur einzuführen. Er ist deshalb von so grosser Wichtigkeit, weil er die sämmtlichen Seelenkräfte in Bewegung setzt und dem Geiste einen erhabenen Inhalt zuführt. Ueber Lesen und Schreiben, besonders die Befestigung in der Formenlehre gibt Quintilian massvolle und verständige Vorschriften; er warnt sehr eindringlich vor Subtilitäten aller Art: „die Grammatik ist nicht schädlich, wenn man durch sie hindurchgeht, sondern nur, wenn man an ihrem Formelwerk hängen bleibt.“ Was Quintilian über sinnvolles, euphonisches und logisch-richtiges Lesen, sowie über Declamation und Imitation sagt, ist auch heute noch richtig. Besondere Sorgfalt erfordert die Auswahl der Lectüre[5]); hier wird mit feinem Verständnisse der bekannte Satz durchgeführt: „Anders lesen Knaben den Horaz, anders Hugo Grotius,“ und Alles, was hier vorgetragen wird, lässt sich mutatis mutandis auf unsere heutige Klassikerlectüre übertragen. Die Wichtigkeit des Inhalts tritt überall hervor; an ihm sollen sich Sittlichkeit und Männlichkeit, Geschmack und Empfindung, Sprachgefühl und eigenes Können heranbilden. Aber die sprachliche Ausbildung

1) 1, 3, 1—8; 2, 8. 2) 2, 1, 14; 1, 20. 3) 1, 3, 8—13.
4) 1, 3, 14—16. 5) Darüber 10, 1, 46—131.

darf darüber nicht vernachlässigt werden, und Quintilian erörtert in durchaus zutreffender Weise, wie Sprachschatz, Ausdruck und Synonymik durch richtige Behandlung der Lectüre erweitert und bereichert werden müssen; auch diese Ausführungen gelten für alle Zeiten. Das Nachdenken der Gedanken bedeutender Menschen ist nach seiner Ansicht in jeder Hinsicht das wahrhaft Bildende; es schult den Verstand, bereichert mit Ideen und erzieht zu richtiger Darstellung des klar und tief Gedachten. In dieser Weise theilt Quintilian auch die Anfänge der Rhetorik dem Grammatiker zu, und die Uebungen, welche er zu diesem Zwecke empfiehlt, lassen sich heute noch bei den Vorübungen zum Aufsatze in der Muttersprache mit Nutzen verwerthen [1]).

Neben dem Sprachunterrichte geht in der höheren Schule der Unterricht in den übrigen Künsten und Wissenschaften her. Die Musik ist für den künftigen Redner insofern von Werth, als sie die Empfindung für die Stellung der Worte und die richtige Modulation der Stimme entwickelt, sodann auch, weil sie geschmackvolle Action und schönen Rhythmus in den körperlichen Bewegungen erzeugt [2]). Die Geometrie regt den Geist an, schärft den Verstand und gewöhnt an rasche Auffassung; sie ist daher besonders für die formale Geistesbildung wichtig, und für den zukünftigen Redner ist die durch sie verliehene Gewöhnung an klare, präcise Folgerung und Schlussweise gar nicht zu entbehren [3]). Die gleichzeitige Beschäftigung mit so verschiedenen Gegenständen verwirrt und ermüdet den jugendlichen Geist nicht; denn dieser ist noch gar nicht im Stande, nur Eines fortgesetzt zu treiben, sondern diese Abwechselung stärkt, erfrischt und feuert an. Auch kann man im frühen Jugendalter dem Geiste mehr Arbeit zumuthen, weil derselbe noch geringe Selbständigkeit und Selbstthätigkeit beweist, vielmehr sich vorwiegend passiv leiten und bilden lässt, und die Auffassungskraft sich lieber auf das Einzelne als auf den Zusammenhang richtet [4]).

An die sittliche Haltung des Lehrers stellt Quintilian grosse Anforderungen; er muss seinen Schülern in dieser Beziehung ein Muster sein. Gleich dem Vater muss er Liebe und Strenge seinen Pflegebefohlenen gegenüber walten lassen, muss Mass halten in Lob und Tadel und seine Aufwallungen beherrschen. In der

1) 1, 4—7. 2) 1, 10, 9—33.
3) 1, 10, 34—49. 4) 1, 12.

Arbeit muss er Ausdauer beweisen, auf die an ihn gestellten Fragen freundlich eingehen und die Verbesserung der Arbeiten mit Nachsicht und Geduld vornehmen. Erringt der Lehrer die Liebe seiner Schüler, so hat er gewonnen; „denn man eifert denen, die man gern hat, weit lieber nach“ [1]). Nur solche Lehrer werden es dahin bringen, dass sie von ihren Schülern als ihre geistigen Väter geliebt und in Ehren gehalten werden [2]).

Der rhetorische Unterricht steht mit dem grammatischen, d. h. dem Sprachunterrichte in engem Zusammenhange [3]). Der Unterschied ist, dass in dem letzteren das poetische, in dem ersteren das wirkliche Geschehen Gegenstand des Unterrichts ist. Die Darstellung muss der Wirklichkeit entsprechen; hier das rechte Mass zu treffen ist schwer. Doch ist es immer besser, wenn das Jugendalter im Gefühle seiner Kraft zu weit geht, zu viel wagt und erfindet und sich am Gefundenen freut, als wenn das Gegentheil der Fall ist; die Jahre mindern schon ohnedies, der Verstand feilt und beschneidet, manches reibt sich im Leben selbst ab; aber Geistesarmuth, Mangel an productiver Phantasie, kann durch kein Mittel beseitigt werden [4]). Der Weg, auf welchem die Unterweisung verläuft, lässt sich nach den drei Stadien der Nachahmung (imitatio), der theoretischen Unterweisung (ars) und der Uebung (exercitio) bestimmen. Die grösste Sorgfalt will Quintilian für die stilistischen Arbeiten beanspruchen. Er verlangt zunächst einfache Darstellung, „wie man spricht“, dann sollen einfache Erzählungen von dem Schüler wiederholt, nachher nach Disposition und Ausdruck variirt werden. Zu frühes Extemporiren rednerischer Darstellung wird als sittlich verderblich, weil unwahr, verworfen. An die Darstellung von Erzählungsstoffen sollen sich die Versuche schliessen, irgend welchen Traditionsstoff zu widerlegen oder zu vertheidigen, Zeit, Ort, Personenfragen zu erörtern, berühmte Männer zu loben, schlechte zu tadeln, endlich mehrere mit einander zu vergleichen, wodurch der Geist Vielseitigkeit und Gewandtheit für die wirkliche Rede erlange. Allgemeine Themata sind deswegen zu wählen, weil sie zum Nachdenken zwingen und fast stets die unmittelbare Anwendung auf das Leben gestatten [5]). Um dem Schüler die nöthigen Vorbilder durch die Lectüre von Geschichtswerken und Reden zu liefern und zugleich die Gewöhnung an schönes und correctes

[1]) 2, 2. [2]) 2, 9. [3]) 2, 10 sq.
[4]) 2, 4, 1—14. [5]) 2, 4, 15—24.

Lesen und Sprechen herbeizuführen, wird von Quintilian ein eigener Vorleser verwandt. Die technische Unterweisung soll an praktischen Beispielen und durch Analysen guter und fehlerhafter Muster erfolgen, nicht durch langathmige theoretische Vorträge: „überall wirken Lehren weniger als Uebungen.“ Auswendiglernen von ausgewählten Stellen aus Rednern und Geschichtschreibern wird sich stets vortheilhaft erweisen; denn man vermag hier bei seinen eigenen Versuchen freie Nachbildung eintreten zu lassen[1]). Aber auch historische Bildung ist für den Redner unbedingt erforderlich, und die Lectüre historischer Schriften muss einen breiten Raum im Selbstunterrichte einnehmen[2]).

Die Vorschriften, welche Quintilian über das Memoriren ertheilt, sind von überraschender psychologischer Richtigkeit. Die Zerlegung in kleinere Abschnitte zum Zwecke sicherer Reihen-Verknüpfung, die Verknüpfung der Vorstellungen nach dem Inhalte (Gleichartigkeit) oder nach der Gleichzeitigkeit, die Unterscheidung und richtige Werthbestimmung von judiciösem und mechanischem, absichtlichem und unabsichtlichem, lautem und leisem Memoriren — alles dies lässt sich in den Ausführungen erkennen[3]). Auch die eigentlichen rhetorischen Vorschriften sind massvoll und tief durchdacht; wenn wir auch heute uns ziemlich ablehnend gegen theoretische Unterweisung verhalten, so wird doch für den Aufsatz in der Muttersprache fast Alles zu verwenden sein, was sich dort über die Stilbildung findet[4]).

§ 4. Das Christenthum und die überlieferte Schulbildung.

In solcher Weise waren die Grundzüge des Unterrichtswesens im römischen Reiche festgestellt, und die Schulen in Afrika und in Gallien, an den Gestaden des Rheins und der Mosel glichen sich zum Verwechseln, wenngleich feinere Züge, die sich heute unserer Kenntniss entziehen können, unzweifelhaft den einzelnen auch eine locale Färbung verliehen haben werden. Die beiden Mächte, welche eine neue Zeit heraufführten, das Germanenthum und das Christenthum, änderten gleichwenig an dem Unterrichtsmechanismus, wie stark auch ihr Einfluss auf die Erziehungsgrundsätze war.

[1]) 2, 5. [2]) 3, 8, 67. [3]) 11, 2.
[4]) Hauptsächlich 10, 3.

Verbindung von Germanen- und Christenthum. Mächtig musste sich von den christlichen Fundamentallehren der Freiheit und Gleichheit ein Volk angezogen fühlen, dessen Lebensodem die Freiheit, dessen ganze staatliche und gesellschaftliche Verfassung so wesentlich auf das Princip der Gleichberechtigung, der Gleichheit aller freien Männer gegründet war. Der stark hervortretende Zug der germanischen Mythologie zum Monotheismus, ihre Anschauung von einer über den Göttern stehenden höchsten Weltregierung, von einer Vorsehung, von einer Unsterblichkeit der Seele, von einer Vergeltung nach dem Tode, von einer Belohnung der Guten und Bestrafung der Bösen in einem jenseitigen Fortleben fanden in analogen christlichen Vorstellungen verwandte Züge. Und weiter entsprach der deutschen Streitlust die Auffassung des Christenthums als einer Kampfesreligion, in der Christus die Seinen in den Krieg gegen Welt und Sünde, auch gegen das Heidenthum führt, mit liebreicher Huld im Streite unterstützt und nach dem Siege einen herrlichen Lohn verheisst. Endlich war auch schon damals jener eigenthümlich deutsche Zug wirksam, den Bildungsstoff, woher er entgegentreten mag, willig aufzunehmen, zu verarbeiten und schliesslich als ein Gut von allgemeinerem weltbürgerlichen Charakter wieder zurückzugeben. Die Zustände der Ehe und des Familienlebens waren bei den Germanen noch nicht durch Uebercultur verdorben, und die reineren Vorstellungen des Christenthums fanden nicht in der hohen Civilisation des römischen Reiches, sondern in dem jungfräulichen Leben des Germanenthums die Möglichkeit fester zu wurzeln und ihre besten Früchte zu zeitigen. Ohne die Verbindung mit den einfachen Zuständen des Germanenthums wäre das Christenthum wahrscheinlich durchgängig jener Verweltlichung unterlegen, welche sich in den Kulturstaaten des Reichs schon im 4. Jahrh. n. Chr. in so drastischer Weise kundgibt und z. B. nachher die Franken im Merovingerreiche in so charakteristischem Masse erfasst hat. Zwei Lehren des Christenthums sind es vor Allem, welche auf die Erziehung von entscheidendem Einflusse werden. Die Ehe, der römischen Auffassung nur eine Einrichtung zur Erzeugung legitimer Kinder, wird als eine göttliche Institution gefasst; dadurch erhält sie den Charakter der Heiligkeit, und wer sich an ihr vergeht, vergeht sich an Gott. Das Weib wird als Gefährtin und Freundin des Mannes ihm gleichgestellt, und der Gott verantwortliche Wille

beider Eltern tritt an die Stelle der patria potestas des alten Rechts. Die Kinder waren nach letzterem durchaus dem väterlichen Willen unterworfen, der rechtlich sogar allein über die Anerkennung der Neugeborenen entschied. Dem christlichen Glauben gilt das Kind als ein Geschenk Gottes an die Eltern, das sie zu erziehen haben in „Zucht und Vermahnung zum Herrn“, und für dessen christliche Erziehung ihnen die Verantwortung obliegt. Ueber diesen Theil der Erziehung beansprucht die Kirche die Aufsicht, und eine ausschliessliche Heranbildung für die Zwecke des Staates wird mit dem Erstarken der Kirchenmacht auf allen Lebensgebieten unmöglich. Die Familienerziehung wird die Grundlage der Erziehung überhaupt.

Stellung des Christenthums zur überlieferten Schulbildung. Indessen, wie tiefgreifend auch diese geistigen Prozesse sein und allmählich werden mochten, an dem Unterrichte als solchem änderten sie nichts. Die Einrichtung und die Methode der Schulen blieb dieselbe, und wenn auch einige Kenntniss der christlichen Lehre aufgepfropft wurde, so blieb diese Verbindung doch äusserlich. Denn auch hier zeigte sich dieselbe Schwierigkeit, für die höhere geistige Bildung der Jugend geeignete Stoffe und Formen zu finden, welche einst die römische Schule zur Hellenisirung genöthigt hatte. Nur einmal, als Julian den Christen verbot, die herkömmliche Bildung anderswo als bei heidnischen Lehrern zu empfangen, und damit christliche Lehrer einfach von derselben ausschloss, machte die christliche Geistlichkeit den schüchternen Versuch, die heidnische Weisheit auf den Bibelstoff zu übertragen; er fiel so kläglich aus, dass man sich sofort bei des Kaisers Tode von diesen geschmacklosen Machwerken abwandte und sie der Vergessenheit übergab. In der Regel blieb es dem Hause überlassen, die heranwachsende Generation in der christlichen Lehre zu unterrichten und zum christlichen Leben zu erziehen; man beschränkte sich dabei auf die Hauptzüge der h. Geschichte, auf Gebete und auf Betheiligung an guten Werken, namentlich der Armenpflege. Selbst in den eigentlichen Schulen für die heranwachsenden Kleriker, welche seit dem Anfang des 3. Jahrhunderts in Alexandrien und anderen Orten bestanden und wie sie Junilius um 550 in Alexandrien, Antiochien und Nisibis erwähnt, in denen die heilige Schrift ausgelegt wurde, blieben Grammatik und Rhetorik

die Hauptunterrichtsgegenstände[1]). Und es war dies nicht anders möglich. Die ganze Literatur der Christen ruhte auf der classischen Bildung und entlehnte von dieser Form und Gedanken. Sie ist in der Regel um so frischer und plastischer, je näher sie noch dem Heidenthume steht, und wird um so stumpfer und einförmiger, je mehr sie sich von diesem zu entfernen und zu befreien sucht. Es gibt kaum einen Schriftsteller, der sich so tief in die römischen Classiker versenkt hatte, wie Eusebius Hieronymus. Seine reichhaltige und vielseitige Schriftstellerei wandte sich auch der Uebersetzung der Bibel und der Exegese der heiligen Schriften zu. Er hat die lateinische Sprache zum Organe der katholischen Kirche gemacht, und hier liegt seine unvergleichliche Bedeutung. Dabei kommt nun der ausserordentliche Einfluss in Betracht, den die Kirche auf allen Gebieten des Lebens übte. Als das Westreich aus den Fugen ging und Italien von Barbarenschwärmen überfluthet wurde, gab es keine feste weltliche Autorität. Nur die Kirche stand, dank der Wirksamkeit eines Ambrosius von Mailand, der Schwäche eines Gratian und der fanatischen Selbstquälerei eines Theodosius d. Gr., in unerschütterlicher Festigkeit und bildete den alleinigen Damm gegen die Vernichtung durch die Barbarei. Mitten in den Wirren und Todeskämpfen einer untergehenden Kultur verkündete sie ein über alle menschlichen Dinge hinausreichendes und dabei zu wahrer Gestaltung dieser letzteren bestimmtes Gesetz. Als Mittelpunkt dieser Kirche machte sich aber seit dem Ende des 9. Jahrhunderts immer unwiderstehlicher Rom geltend, wo sich der Bischof, ungehindert durch die kaiserliche Anwesenheit und mit Benutzung des unvergänglichen Zaubers, der auch jetzt noch an der alten Weltstadt haftete, zum Erben des Kaisertums einsetzte. Von seinem Stuhle sprach apostolische Autorität, der Reichthum der römischen Kirche verlieh ihm die nöthige Macht, und allmählich gewöhnte man sich, in dem Papste das Haupt der abendländischen Christenheit zu sehen.

Die Kirche die Erbin des Imperatorenthums. Ohne klare Absicht hatte sich die Kirche der weltlichen Organisation angepasst, weil sie unfähig war, im Anfange ihrer Entwickelung eine

[1]) — „divina lex per magistros publicos sicut apud nos in mundanis studiis grammatica et rhetorica ordine et regulariter traditur.“ Inst. regul. div. leg. 1, 1.

eigene zu schaffen, und die Ueberlieferungen der zerfallenen Reichsverwaltung lebten auf beinahe allen Gebieten in dem Kirchenregimente fort. Wie sich die äussere Eintheilung an die Reichstheile anschloss, wie die Kirchenverfassung einfach ein Abbild der weltlichen wurde, so trat das Papstthum auch auf allen Gebieten der Verwaltung in die Traditionen des Imperatorenthums ein. Die Sprache Roms blieb das Bindemittel für die Nationen des Abendlandes; sie wurde die Sprache der Kirche für Gesetzgebung, Gottesdienst, Schule und amtlichen Verkehr. Und so war es lediglich die natürliche und unvermeidliche Consequenz, dass die in dieser Sprache niedergelegte Literatur auch das Bildungsmittel der christlichen Schulen blieb, da jede höhere Bildung, nicht bloss die kirchliche und juristische, das Lateinische zu ihrer Voraussetzung hatte[1]). Diese Zeit war unfähig, aus eigener Kraft etwas hervorzubringen; ja sie war nicht einmal fähig, das Beste zu erhalten und zu verstehen, sondern die Auswahl der Schullectüre wurde getroffen, wie es der Zufall fügte. Es war nun nicht das Schlimmste, was sich ereignen konnte, dass an der Schwelle des Mittelalters Männer wie Boëtius und Cassiodorius gleichsam den Extrakt der antiken Bildung zusammenfassten und der Folgezeit überlieferten. **Boëtius**[2]) besass eine in dieser Zeit seltene universelle Gelehrsamkeit und hatte namentlich die griechische Wissenschaft in ungewöhnlichem Masse sich angeeignet, die er durch Uebersetzung und Commentare seinen Zeitgenossen zugänglich zu machen suchte. Freilich ist ihm dies nur für die logischen Schriften des Aristoteles gelungen, und durch seine an das Original sich enge anschliessenden Uebersetzungen sowohl der betreffenden Schriften des Aristoteles selbst als auch der griechischen Commentatoren, sowie durch seine eigenen, für eine sehr geringe Fassungskraft berechneten Erklärungen wurde für die gesammte Folgezeit das Studium der Logik in bestimmte Bahnen gewiesen. Auch die von Boëtius bearbeitete Isagoge des Porphyrius, eine Einleitung in die Kategorien des Aristoteles wurde eines der verbreitetsten logischen Lehrbücher. Namentlich seine doppelte Bearbeitung der Schrift de interpretatione für Anfänger und schon

[1]) Dies führt gut aus L. v. Stein, Verwaltungslehre 6, 2, 36 ff.

[2]) Ueber ihn Ebert, Gesch. der christl.-lat. Literatur von ihren Anfängen. Leipzig 1874. S. 462 ff.

Vorgeschrittene wurde auf diesem Gebiete ausschliesslich bestimmend. Aber auch die Arithmetik hat er bearbeitet, die Geometrie Euklid's übersetzt, und seine 5 Bücher de musica überlieferten dem Mittelalter die Harmonielehre der Griechen. Materiell noch anregender wirkte sein philosophisches Hauptwerk de consolatione philosophiae, das trotz seiner antik-heidnischen Grundlage durch seine populäre Haltung, die dialogische Form und die eingestreuten Gedichte sich zum eigentlichen Kanon philosophischer Studien empfahl. **Cassiodorius**, der bekannte ostgothische Minister, hat eine Art Kanon für die italischen und damit für die abendländischen Schulen überhaupt aufgestellt; denn er war immerhin noch einer der Gebildetsten in dieser Zeit der Unwissenheit und der Verachtung weltlicher Wissenschaft. In der Einsamkeit des Monasterium Vivariense stellte er in seinen Lectiones divinae und Institutiones divinarum et saecularium litterarum den Bildungsgang der Cleriker und damit den der mittelalterlichen Schule überhaupt fest. Er erkennt die Nothwendigkeit der klassischen Studien an, „wie ja auch die h. Väter die Wissenschaft nicht verachtet und Moses, der Knecht Gottes, sich in der heidnischen (ägyptischen) Weisheit heimisch gemacht habe.“ Und weil in den h. Schriften viele Wahrheiten figürlich ausgedrückt und nur mit Hilfe von Grammatik, Rhetorik und Dialektik verständlich seien, so gibt er in einem zweiten Theile eine Darstellung der sogenannten 7 freien Künste, und diese Exposition ist das Gesetzbuch für den Klosterunterricht des Mittelalters geworden. In ähnlicher Weise hatte schon früher **Martianus Capella**[1]) in Afrika (vor der vandalischen Invasion) seine Encyklopädie der 7 liberales artes in 9 Büchern durchgeführt. Es war eine geschmacklose Compilation in mythisch-allegorischer Einkleidung, zu der Varro, Aquila Romanus, Solinus und Plinius, endlich Aristides Quintilianus den Stoff geliefert hatten. Nach Varro's Vorgang geht die Darstellung häufig in die gebundene Form über. Einen besseren Geschmack hätte das langweilige, öde, gezierte und bombastische Machwerk abgestossen, für das urtheilslose Mönchsthum war es gerade die rechte Lectüre, und so wurde auch diese Arbeit ein mittelalterliches Schulbuch. Freilich wurde dadurch nicht verhindert, dass mehr

[1]) Analyse bei Ebert, Gesch. d. christl.-lat. Literatur von ihren Anfängen. Leipzig 1874. S. 459 ff.

und mehr ein dem wahren wissenschaftlichen Leben feindlicher, exclusiver und unduldsamer Geist in die Klöster seinen Einzug hielt. Was später von Schulbüchern producirt wurde, beruht entweder durchaus auf diesen Schriften oder ist nichts weiter als mehr oder minder unselbständige und nicht selten unwissende Bearbeitung der von ihnen benutzten Quellen. Eine Ausnahme machte die Weltchronik **Beda's** (Chronicon s. de sex huius saeculi aetatibus), in der allerdings die Chronik des Hieronymus stark benützt ist, während in der Anordnung der Verfasser sich ganz selbständig hält. Voraus geht derselben eine ausgezeichnete Abhandlung de temporum ratione, die Ideler ein vollständiges Lehrbuch der Zeit- und Festgeschichte genannt hat, das mit grosser theoretischer Gründlichkeit und doch mit steter Rücksicht auf die praktische Verwendung gearbeitet sei. Auch einzelne Schriften Alkuin's gehören hieher, namentlich seine Dialektik, obgleich die Abhängigkeit von den klassischen Originalen hier schon grösser ist. Je jünger diese Schulliteratur ist, desto kenntniss- und geschmackloser wird sie, desto gedankenloseres Lernen setzt sie voraus, aber desto vollendeter gestaltet sie auch den philosophischen Scharfsinn aus; daher erklärt es sich, dass die metrische, allmählich sogar die gereimte Form vorgezogen wird. Charakteristisch ist in dieser Beziehung das Doctrinale Alexandri Galli, von einem Franziscaner Alexandre de Villedieu Ende des 12. Jahrh. in leoninischen Versen abgefasst, das in 12 Abschnitten die Hauptpunkte der Formenlehre, Syntax, Metrik, Accentuation und Tropenlehre enthält[1]). Formenlehre und Etymologie, Accentuation und Metrik sind voller Fehler, wenn man den klassischen Massstab anlegt; aber die Syntax zeigt bereits jene bewundernswerthe, streng logische Gestaltung und Durchführung, welche sie noch heute dem Gymnasialunterrichte werthvoll macht[2]).

§ 5. Die Klosterschulen.

Das Mönchthum ist die Kehrseite der Verweltlichung der Kirche, welche seit der Mitte des 2. Jahrh. begann, als diese

[1]) Haase, De med. aevi stud. philol. Univ.-Progr. Breslau 1856. S. 39 ff. — Reichling, Beiträge zur Charakteristik des Hegius in Pick's Monatsschr. 1877. S. 296 ff. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterricht. Leipzig 1887. S. 56 ff.

[2]) Neudecker, Das Doctrinale des Alexander de Villa Dei. Progr. Realsch. Pirna 1885. Andere Grammatiken bei Kämmel a. a. O. S. 170 f.

sich ausstattete mit den Gütern des heidnischen Staates, mit seiner Verfassung, mit seinen Rechtsordnungen, mit Handel und Verkehr, Kunst und Gewerbe, Cultur und Philosophie. Damals und später hielten viele Gläubige an der Ansicht fest, dass man zur apostolischen Einfachheit und Reinheit zurückkehren müsse; Mitte des 3. Jahrhunderts war, trotz dieser Warnungen, die Verweltlichung in hohem Grade erfolgt. Freilich hatte die Kirche dabei eine hierarchische Ordnung von unzerreissbarer Festigkeit erhalten, und ihr Verband mit seinen Bischöfen, seinen Gnadenmitteln, seinem Cultus konnte den Anspruch erheben, die unverfälschte und echte Stiftung Christi und der Apostel und damit die wirkliche und alleinige Heilanstalt zu sein. Aber bei der nicht minder grossen Einbusse an religiösen Idealen war diese Kirche nicht mehr im Stande, allen Gemüthern, die zu ihr kamen, den Frieden in den Stürmen des Diesseits zu geben. Im 4. Jahrh. wurde im Orient die Weltflucht allgemein, schon bevölkerten Tausende von Eremiten die ägyptische Wüste, um durch absoluten Verzicht auf alle Güter des Lebens, ja sogar auf die kirchliche Gemeinschaft der reinen Anschauung Gottes theilhaftig zu werden. Die Kirche bekämpfte die Bewegung nicht, obgleich dieselbe eigentlich gegen sie gerichtet war, sondern sie nahm sie in ihren Dienst und bezeugte ihr, dass sie das Urideal des Christenthums verwirkliche. Je mehr aber die Zahl der Büsser und Schwärmer wuchs, desto unvermeidlicher wurde eine feste Organisation, welche uns in den beiden Formen der Eremitencolonieen und der Klöster mit theilweise sehr harten Ordnungen entgegentritt; alle gleichen sich darin, dass sie ausschliessliches Leben mit Gott, Armuth und Keuschheit, sowie Gehorsam verlangen. Neben hohen Tugenden wurden hier auch alle Ausgeburten menschlichen Wahnes gezeitigt, aber in der Hauptsache blieb in dem Oriente doch das Lebensideal vertreten, welches sich in dem griechischen Mönchthum bis auf den heutigen Tag erhalten hat, „stille Beschaulichkeit und selige Ignoranz, verbunden mit Arbeitsscheue". Ganz anders entwickelte sich dasselbe im Westen, wohin ihm namentlich der Eifer des Eusebius Hieronymus und des Ambrosius die Bahn gebrochen hatte. Die für Europa passende Gestalt erhielt es durch **Benedict von Nursia** (geb. 480; gest. 534), der in dem Kloster vom Monte Cassino in Campanien die Regel gab, welche für den Westen Grundlage und Norm

wurde[1]). Auf der einen Seite milderte sie die sinnlose Strenge der Askese und der Absonderung von der Welt und stellte neue Ideale strenger Ordnung, der Arbeitsamkeit und des Gehorsams auf, auf der anderen gab sie dem Mönchwesen eine praktische Richtung. Denn der h. Benedict begnügte sich nicht mit der orientalischen Gestaltung, mit Beten, Psalmensingen, Bussübungen und Beschaulichkeit, sondern schied den Dienst der Gottheit von dem der Arbeit und machte den Mönchen Handarbeit, speciell die Cultur des Bodens, aber auch geistige Arbeit, wissenschaftliche Beschäftigung, namentlich Abschreiben von Büchern, Unterricht der Jugend[2]) und Missionsthätigkeit zur Pflicht. Diese geistige Arbeit wurde für die nächste Folgezeit entscheidend. Denn zu den Benedictinerklöstern flüchtete, was in der untergehenden geistigen Welt keine Heimath mehr fand, und diese waren stolz auf ihre klassische Bildung. Der Jugendunterricht erhielt durch die Lehrbücher des Cassiodorius die bestimmende Norm.

Wohl war noch im 4. und im Anfange des 5. Jahrhunderts eine Fülle von Bildung im Westreiche vorhanden, und namentlich zeigte sich der ganze Glanz der kosmopolitischen Bildung des Reiches in Gallien, wo vor Allem Trier ein blühender Musensitz war. Auch an der Donau müssen sich mindestens Elementarschulen überall befunden haben, wo sich grössere Sitze der römischen Herrschaft erhielten. Aber diese Bildung erlag wenigstens in den Grenzgebieten in der Hauptsache den Stürmen der Völkerwanderung; was übrig blieb, entzieht sich unserer Kenntniss. Die Vorstellung, dass nun die Kenntniss des Schriftthums völlig untergegangen sei, ist nicht richtig, wenngleich die noch viele Jahrhunderte sich erhaltende Verachtung der Germanen gegen dasselbe auch harte Einbussen herbeigeführt haben mag. Besser stand es in den schon lange Jahrhunderte civilisirten Gebieten, wie in Italien, Nordafrika und Südgallien, wo sich nicht nur die Schule, sondern auch die Theilnahme der Fürsten und der Kirche für dieselbe erhielt. Doch ging im Laufe des 6. und 7. Jahrhunderts diese Bildung in Gallien wieder verloren in Folge der Gleichgiltigkeit der Fürsten und der zunehmenden Verwilderung des Klerus; von einer Missionsthätigkeit desselben,

[1]) Vgl. L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 52 ff.

[2]) Auf ihn beziehen sich cc. 30. 37. 59 der Regel d. h. Benedict.

welche die Keime dieser lateinischen Bildung nach Osten getragen hätte, konnte bei den traurigen Zuständen der gallischen Kirche keine Rede sein. Centren der höheren Bildung wurden erst wieder durch die Klöster geschaffen, die in der Hauptsache von der culdeischen Kirche in Irland nach der Regel des heiligen Benedict vom 6. bis zum 8. Jahrhundert in Gallien und Germanien gegründet wurden. Durch Bonifatius wurde die Regel des h. Benedict für alle Klöster des Frankenreichs obligatorisch. Im Einzelnen, was Zahl und Tüchtigkeit der den Mönchen entnommenen Lehrer und die zur Verfügung des Unterrichts stehenden Schriften betrifft, sind auch unter den Klöstern nicht unerhebliche Unterschiede vorhanden; im Grossen und Ganzen ist aber die ganze Lehreinrichtung äusserst einförmig, und es will nicht gelingen, charakteristische Züge zu finden, die etwa diesem oder jenem Manne oder auch nur diesem oder jenem Kloster eigenthümlich genannt werden könnten[1]).

Zunächst darf man die Klosterschulen nicht als Bildungsanstalten im gemeinen Sinne betrachten; denn weder Pflege der Wissenschaft, noch Unterricht oder Erziehung der Jugend sind die Ziele des Klosterlebens. Aber das Kloster kann derselben nicht entbehren, da sich in den neubekehrten Gegenden mehr und mehr die altorientalische Sitte einbürgerte, unter bestimmten Verhältnissen geborene Knaben Gott zum Eigenthum zu geben (pueri oblati), und diese geweihten Knaben mindestens von ihrem 7. Jahre an fern von der Welt hinter den Klostermauern aufwachsen mussten. Die Unterrichtsveranstaltungen der Benedictinerklöster sind also ursprünglich und noch lange lediglich für

[1]) Für das mittelalterliche Schulwesen vgl. Franz Anton Specht, Gesch. d. Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrh. Stuttgart 1885. — H. J. Kämmel, Mittelalterl. Schulwesen in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4., 1027 ff. — Ders., Gesch. d. deutschen Schulwesens im Uebergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — F. J. Mone, Schulwesen v. 12. bis 16. Jahrh. in Constanz, Säckingen, Basel, Gengenbach etc. in Z. f. d. Gesch. d. Oberrheins. Bd. 1. Karlsruhe 1850. Fr. Koldewey, Braunschweig. Schulordnungen in Mon. Germ. Paed. Bd. 1. Berlin 1886. — H. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrh. Marburg 1860. G. L. Kriegk, Deutsches Bürgerthum im Mittelalter. N. F. Frankfurt a. M. 1871. S. 54—127. — Joh. Janssen, Gesch. des dtsch. Volkes seit dem Ausg. des Mittelalters. Bd. 1, 13. u. 14. Aufl. Freiburg 1887. — Bursian, Gesch. der klass. Philol. in Deutschl. München u. Leipzig 1883. Bd. 1, 8 ff. Karl S. Just, Zur Pädagogik d. Mittelalters. In Rein's Pädag. Studien. 6. Heft. Eisenach 1876.

die künftigen Mönche bestimmt, und die oben dargelegte Entwicklung der literarischen und kirchlichen Verhältnisse brachte es mit sich, dass die lateinische Bildung unentbehrlich und dass sie zugleich ein Monopol war. Noch im Jahre 817 beschloss die Synode von Aachen[1]), dass der Unterricht lediglich auf diese pueri oblati zu beschränken sei (ut schola in monasterio non habeatur, nisi eorum qui oblati sunt). Aber diese Engherzigkeit, welche der Herrschsucht entsprungen war, liess sich nicht aufrecht erhalten gegenüber dem Bildungsbedürfnisse zunächst der höheren Stände. Die fränkische Monarchie hatte sich unter den Pippiniden mit dem lateinischen Wesen durch den Bund mit dem Papstthum inniger durchdrungen, Karl der Grosse lateinische Bildung auch in weltlichen Anstalten, wie der altmerovingischen Hofschule (schola palatina), zu fördern versucht, und die Einrichtung der königlichen missi (Sendgrafen) liess sich ohne Kenntniss des Schriftthums gar nicht durchführen; so hatte der Staat an der Bildungsfrage ein lebhafteres Interesse. Aber auch die Kirche bedurfte lateinisch verstehender Diener in grösserer Anzahl, je weiter sich das Christenthum ausbreitete. Es wäre eine der Wirklichkeit nicht entsprechende Annahme, wenn man dem gewöhnlichen Pfarrklerus durchgängig lateinische Bildung zutrauen würde; verstanden doch sogar die Bischöfe diese Sprache nur äusserst mangelhaft. Aber gerade für den Verkehr mit der römischen Curie und im Dienste der Staatsgewalt konnte auch die höhere Welt-Geistlichkeit der lateinischen Bildung nicht entbehren. So hatten die oberen Schichten der Gesellschaft ein lebendigeres Interesse, an der Klosterbildung Theil zu nehmen, und ihrem unablässigen Drängen fehlte der Erfolg nicht: man liess nun auch weltliche Knaben in die Klosterschule zu. Die Klöster fanden dabei insofern allmählich ein Interesse, als die Eltern adeliger Kinder sich in der Regel durch Schenkungen verschiedenster Art dankbar erwiesen. Aber um die künftigen Mönche von der Berührung mit weltlichem Sinne rein zu erhalten, wurde von der eigentlichen Klosterschule (schola claustri oder interior) die weltliche Schule (schola canonica oder exterior) abgezweigt[2]). Die Mehrzahl dieser Externen waren Adelige und

[1]) Mon. Germ. leg. Sect. II, 1; p. 202, § 42. 45.

[2]) S. darüber die mit dem Baurisse des Klosters von St. Gallen ausgestattete Erörterung Specht's a. a. O. 150 ff.

künftige Weltgeistliche, die für den Unterhalt Bezahlung leisteten, oder deren Eltern Stiftungen zu Gunsten des Klosters machten; Arme erhielten vom Kloster oder durch wohlthätige Menschen den nöthigen Unterhalt; der Unterricht war unentgeltlich. Als die Dom- und Stiftsschulen zahlreicher wurden, sind diese äusseren Schulen wahrscheinlich rasch eingegangen. Zum Unterrichte wurden für die Gegenstände des Triviums und in kleineren Klöstern überhaupt für den gesammten Unterricht Mönche verwandt, wie man sie gerade hatte. In grösseren Klöstern und bisweilen in kleineren für den höheren Unterricht gab es allmählich gelehrtere magistri, und unter diesen als ihre Gehilfen sog. seniores; beider Ruf war bisweilen so bedeutend, dass sie zur Gründung neuer Schulen berufen wurden oder die Schüler aus weiter Ferne sich um sie sammelten. Nicht selten liess man auch tüchtigere Mönche an berühmten Schulen bessere Lehreinrichtungen kennen lernen. Die Oberleitung der Klosterschule hatte der magister principalis, die Bewahrung der Klosterordnung war besonderen Aufsehern (circatores) anvertraut. Wie gross die Zahl der Lehrer war, zeigt das Beispiel von Corvey, wo in der blühendsten Zeit mehr als 24 unterrichteten; natürlich entsprach dieselbe der Zahl der Schüler.

Lehrgegenstände. Der Unterricht strebte überall die Kenntniss der lateinischen Sprache an, welche die Sprache des Unterrichts und des Klosterverkehrs war und für die Kirche unentbehrlich blieb. Selbstverständlich war es auch die lateinische Literatur, welche, man kann wohl sagen, zu ausschliesslicher Verwendung gelangte. Griechisch muss sehr früh völlig zurückgetreten sein; dies beweist auch schon der Umstand, dass z. B. in St. Gallen Mönche, welche diese Sprache lesen konnten — zu einem Verstehen wird es gewiss nur selten gekommen sein, — ellinici patres genannt wurden[1]). Rhetorik und Dialektik (Logik) traten in den deutschen Klöstern stets zurück, da sie praktisch keine Verwerthung fanden. An ihre Stelle trat die Unterweisung in Fertigung von Geschäftsaufsätzen, namentlich Briefen und Urkunden, wie sie der Staats- und Kirchendienst erforderte[2]).

1) Dümmler, St. Gallische Denkmäler in Mittheil. der antiquar. Gesellsch. in Zürich 1859. 12, 224. Die von Cramer, Gesch. der Erz. u. des Unterr. in den Niederl., S. 53 ff., gesammelten Notizen beweisen nicht, wie er meinte, die Pflege des Griech., sondern gerade das Gegentheil.

2) Darüber s. Specht a. a. O. 117 ff.

Später wurde die Dialektik mit der Theologie auf's Engste verbunden und in Disputirübungen praktisch geübt, und seit dem 11. Jahrh. überwog das Interesse an der Logik alles andere. Die übrigen Unterrichtsgegenstände werden wohl nur in grösseren Klöstern Vertreter gefunden haben, so dass Geometrie und Arithmetik, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medicin immer nur von einzelnen begabteren oder dafür besonders interessirten Mönchen betrieben und verstanden wurden. Aber auch diese Kenntnisse schlossen sich wesentlich an die Lectüre der lateinischen Literatur an, welche nicht bloss für das Erlernen der Sprache, sondern auch nach ihrem Inhalte die Haupt- und einzige Quelle des Wissens war. Doch erfolgte die Unterweisung in den Gegenständen des Quadriviums, sowie die sachliche Ausbildung nicht so, dass mehrere Gegenstände neben einander gelehrt wurden, sondern in der Regel ging man erst an etwas Neues, wenn der bisherige Unterricht abgeschlossen war. Allgemeine, intensive Pflege fanden Musik und Gesang, welche für die Zwecke des Gottesdienstes nicht zu entbehren waren; doch wurden theoretische Studien nur von besonders befähigten Schülern gemacht; unbedingt massgebend war hier die Schrift des Boëtius de musica.

Die **Lectüre** der heidnischen Literatur wurde zum grössten Theile durch praktische Rücksichten bestimmt. Für die Chroniken der Klöster wurde weniger Livius als sein Ausschreiber Orosius benutzt und zu Grunde gelegt; denn hier fand sich das bei jenem noch zu weit ausgebreitete historische Wissen schon beschnitten und für Schul- und Lernzwecke mit der nöthigen Verwässerung und Unkenntniss zurecht gemacht; ein strebsamer Schüler konnte allmählich hier die ganze Weltgeschichte in lateinischer Sprache auswendig lernen; Sallust wurde mehr und mehr aus den Schulen verdrängt. Seit der Berührung des deutschen Königthums mit dem alten Imperatorenthum kam Sueton in Aufnahme, und für die Philosophie empfahl sich der sentenzenreiche, salbungsvolle Seneca mehr, als der beredte, durch und durch weltliche Cicero, bei dem von der Askese und Weltflucht noch nichts zu bemerken ist, die in den Schriften des Anderen schon recht bezeichnend hervortreten. Eher schon waren die rhetorischen Schriften desselben Autors und Quintilian's zu brauchen, welche die eigentlichen Lehrbücher des Cassiodorius und Martianus Capella, des Priscian und

Donat[1]) und des Boëtius oder nach ihnen gearbeitete Ableger für die Rhetorik insbesondere ergänzten und erweiterten. Damit es an dem Gegengifte gegen diese Heiden nicht fehlte, die man doch nicht gänzlich entbehren konnte, drangen in immer steigendem Masse die Kirchenväter in den Unterricht ein, und es gibt in dem 12. und 15. Jahrh. eine Zeit, wo die Kenntniss der lateinischen Klassiker fast ganz im Verschwinden begriffen ist[2]). Von Dichtern wurden die Sentenzen Cato's und die Fabeln Aesop's von Avianus wegen ihres paränetischen Inhaltes vorgezogen; mit ihrer Lectüre begann in der Regel der lateinische Sprachunterricht. Die praktischen Zwecke der Landwirthschaft empfahlen die Georgica Vergil's, während dessen Aeneis erst durch die Imperatorentradition wieder zu erhöhtem Ansehen gelangte; übrigens diente speciell Vergil lediglich als Substrat für Behandlung der Grammatik und Metrik. Horaz und Ovid scheinen stets eine viel geringere Beliebtheit genossen zu haben; daneben hatte aber schon das 3. Jahrh. Lucan und Statius so ziemlich auf gleiche Stufe gestellt, während Terenz früher spärlich gelesen wurde. In erster Linie erkannte man in den Klassikern Lehrbücher des Lateinischen. Diese Heiden wurden nicht selten verdrängt durch die christlichen Dichter Sedulius und Prudentius, welche nach Grammatik und Metrik, nach Wortvorrath und Wendungen die beliebtesten Vorbilder neben Vergil waren. Denn auf die Imitation legte man sich schon frühzeitig, und das lateinische Versemachen mochte vielleicht nie aufgehört haben; jedenfalls spielte es bei dem Klosterunterricht eine grosse Rolle, und

[1]) Donati de partibus orationis ars minor in Keil's Gramm. Latin. 4, 355 bis 367. Ueber die Lehrbücher der Grammatik handelt eingehend Specht a. a. O. S. 87 ff.

[2]) Wir besitzen aus verschiedenen Zeiten Angaben über die Schullectüre. So für das 12. Jahrh. in dem Gedichte des Trierer Schulmeisters Winrich (herausg. von Fr. Xav. Kraus, Bonn. Jahrbb. 50 u. 51, S. 231 ff.), der Cicero, Boëtius, Vergil, Lucan, Statius, Salust u. Terenz aufführt; für das 13. Jahrh. in dem Registrum multorum auctorum des Hugo v. Trimberg, der ausser mittelalterlichen Dichtungen Vergil, Horaz (Satiren u. Episteln), Ovid, Juvenal, Persius, Statius, Homerus Latinus, Priscian's Periegesis, Boëtius de consolatione, Claudianus de raptu Proserpinae, Sedulius, Juvencus, Orator, Prosper, Prudentius, Cato, Avianus u. Maximianus aufführt und um dieselbe Zeit in einer Erfurter Satire, wo Donatus u. Priscianus, Ovid, Juvenal, Terenz, Horaz, Persius, Plautus, Vergil, Lucan, Maximian u. Boëtius de consolatione erwähnt werden (Bursian, Gesch. d. klass. Philol. 1, 83).

die Dichterlectüre, namentlich der gekünstelten christlichen Sänger Sedulius, Juvencus und Prosper, mag wesentlich unter diesem Gesichtspunkte betrieben worden sein. Wichtiger war die Ausbildung der lateinischen Schreibweise[1]). Ciceronianisch war sie nicht, aber sie war auch noch nicht so todt, wie der spätere Ciceronianismus, der sich mit starren Formeln und unlebendiger Nachäffung begnügte. Die Sprache der mittelalterlichen Scribenten hat noch ein gewisses Leben — man braucht dabei noch gar nicht an das lateinische Kirchen- und weltliche Lied zu denken —, denn sie ist noch eigener Neuschöpfungen fähig, und während in der modernen Latinität Inhalt und Form eine klaffende Lücke zeigen, ist dort noch Beides aus einem Gusse. Das Denken steht dem 4. Jahrh. noch so nahe, dass es sich ungezwungen seiner Formen bedienen kann. Man sollte über dem Ciceronianischen Massstabe nicht die innere Unwahrheit vergessen. Neben dem eigentlichen Literaturunterricht ging für die künftigen Mönche und Kleriker die Erklärung der heil. Schrift her, die Psalmen und Gebete wurden auswendig gelernt — mit den ersteren begann nicht selten der Unterricht —, das correcte Singen derselben fand intensive und mühevolle Pflege; auch die Kirchengesetze und den Kirchendienst mussten die Mönche kennen lernen. Der Werth des Inhalts kam wenig in Betracht, und sich in den Geist des klassischen Alterthums zu versenken, war nicht der Zweck der Lectüre, deren Werth einzig in ihrem Nutzen für den grammatisch-rhetorischen Unterricht und in ihrer Brauchbarkeit für das bessere Verständniss der biblischen Schriften gesucht wurde; denn dem ganzen Mittelalter fehlt die Fähigkeit, sich in die Vorstellungen und Empfindungen einer fremden, in sich vollendeten Culturperiode zu versetzen.

Der eigentliche **Religionsunterricht** blieb bis auf die Reformation ungemein kümmerlich und bestand im Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers[2]), zu denen unter Karl d. Gr. noch das Ave Maria und Gloria in excelsis und noch später die zehn Gebote und die sieben Sacramente kamen. Dass diese Stücke auch erklärt und zu paränetischem Zwecke ver-

[1]) Darüber hat schon vor mehr als 150 Jahren Polycarpus Leyser in seiner Schrift „De ficta medii aevi barbarie" viel Zutreffendes gesagt.

[2]) Diese beiden Stücke enthält der sog. St. Galler Katechismus vom Mönche Kero aus dem J. 760.

wandt wurden, scheint wenigstens zu Hrabanus' Zeit sicher[1]). Vergessen darf man jedoch hierbei nicht, dass reichlich ein Drittheil des gesammten Schulunterrichts in der Kirche verlief und daneben besondere Unterweisung für den Nicht-Geistlichen etwas Undenkbares war. Dagegen wurden für die angehenden Geistlichen die dogmatischen und ethischen Studien nach dem Abschluss des Trivialunterrichtes die Hauptsache; man verwandte als Grundlage für dieselben die Schriften der Kirchenväter. Aber mehr und mehr gewann das dialektische Element das Uebergewicht, und das Denken gerieth auf jene unfruchtbaren Abwege, welche der Name Scholastik charakterisirt; Mittelpunkt des theologischen Studiums wurden die Schriften des Aristoteles. Den Abschluss der Lernarbeit, die bis in die zwanziger Jahre fortgesetzt wurde, bildeten patristische, dogmatische und ethische Studien. Schliesslich blieb der höhere oder niedrigere Grad von Vollkommenheit, welche die Imitation der lateinischen Klassiker erreichte, doch das Kriterium des Wissens und der Bildung, und Walafried Strabo, Hermann der Lahme, Ekkehard, Hroswith erreichten ihren Ruhm durch die Vollendung ihrer Leistungen auf diesem Gebiete.

Die **Methode**[2]) blieb ungeändert. Vorsagen und Dictiren von Seiten des Lehrers, Nachsagen und Nachschreiben der Schüler bis zu sicherer Einprägung war auch jetzt der Grundzug des Unterrichts, und das Gedächtniss wurde von dem fast ganz in der Schule verlaufenden Unterrichte vorwiegend in Anspruch genommen. Auf gutes, accentuirtes Lesen wurde sehr strenge gehalten; das Schreiben trat bei der Kostbarkeit des Materials zurück, und die meisten Schüler werden es in dieser Kunst schwerlich zu hoher Vollendung gebracht haben. Anfangs mussten

[1]) Hrabani De cleric. inst. 3, 1 ed. Migne.

[2]) Wie es in diesem Unterrichte herging, zeigt in lehrreicher, wenn auch nicht immer die Zeiten auseinander haltenden Darstellung das Programm des Benedict.-Stiftes Maria Einsiedeln von 1856—57: „Wie man vor tausend Jahren lehrte und lernte", dargestellt an einem Zeitgenossen des heil. Meinrad: Walafried Strabo. Nur sollte man endlich einmal aufhören, von einem „Tagebuch Walafried Strabo's" — so v. Stein, Verw. 6, 2, 77 — zu reden; die betr. Arbeit erhebt gar nicht solchen Anspruch, sondern sagt ausdrücklich: „Seine Geschichte ist nirgends im Zusammenhange aufgezeichnet, sondern musste erst mühsam aus seinen und seiner Zeitgenossen Schriften Zug für Zug zusammengesucht werden."

die Knaben rein mechanisch Lateinisch lesen lernen, ohne von dem Inhalte das Geringste zu verstehen; denn der Sprachunterricht begann erst viel später, da das Erlernen der Psalmen und des Lesens, manchmal auch der Anfänge des Schreibens ungefähr drei Jahre beanspruchte. Der Fortschritt erfolgte sehr langsam, wie das natürlich war; bis man alle Sätze vorgesprochen, nachgesagt, eingeprägt, analysirt, die Vocabeln befestigt, die Declination und Conjugation und die sonstigen Wortarten nach Donat gedächtnissmässig erlernt hatte, mochten Jahre dahingehen, ohne dass die nöthige Sicherheit erreicht wurde. Das Exponiren der Schriftsteller, welches im Anfangsunterrichte sich für das Verständniss der deutschen Sprache als Hilfsmittel bediente, richtete sich nach einer Einleitung über das Leben derselben zwar auch auf historische, antiquarische, mythologische Fragen, aber vorwiegend auf formale Dinge[1]; man berücksichtigte die Orthographie, wobei es aber an schriftlicher Einprägung des Wortbildes fehlte; man trieb Etymologie, die aber das Verständniss erschwerte, statt es zu erleichtern. Man stellte Regeln über den Accent auf, die unrichtig und unwichtig waren, und bei Dichtern übte man eine silbenspaltende Metrik, der es nur auf die Erreichung der Imitation ankam, und die allen Inhalt zurücktreten liess. Ein künstliches Gebäude von Analogieen und Tropen vollendete die Armatur mit spanischen Stiefeln, in welche der jugendliche Geist eingeschnürt wurde. Um solchen Preis erkaufte die christliche Welt damals die Vernichtung der nationalen Eigenart durch die lateinische Bildung. Das Sprechen der fremden Sprache erlernte man wie bei einer lebenden nach Bonnenmanier, d. h. die jüngeren Schüler mussten sofort einige alltägliche Redensarten auswendig lernen, die sie mit ihren Mitschülern austauschten; nach einiger Zeit wurde der Gebrauch der Muttersprache verboten, und da alles Lesen und Beten, sowie aller Unterricht und Gottesdienst in lateinischer Sprache erfolgte, so lernte man diese durch den Gebrauch wie eine lebende. Um den jüngeren Schülern dies zu erleichtern, hatte man Vocabularien und Gesprächsbüchlein zusammengestellt, welche Anleitung boten, die gewöhnlichsten Dinge lateinisch zu sagen[2]. Schriftliche

[1]) Ueber den Mangel an Verständniss der Klassiker s. die Belege bei Bursian, Gesch. d. kl. Philol. 1, 70 f.

[2]) S. solche bei Kämmel a. a. O. S. 187 f.

Uebungen wurden vorgenommen; aber auch diese — in höchster Entwicklung Aufsätzchen in Prosa und in Versen — darf man sich nicht zu häufig und von allen Schülern geliefert denken, sondern dieselben waren an den literarisch reichen Schulen leichter durchzuführen und deshalb zahlreicher, während sie an den kleinen Klöstern wohl nur selten eintraten. Etwas natürlicher blieb der Unterricht in der Arithmetik und Geometrie, obgleich es auch hier wesentlich auf Auswendiglernen ankam und der letztere Gegenstand stiefmütterlich behandelt wurde; aber ganz konnte man doch der Anschauung nicht entbehren, und die Sammlung von Aufgaben, die Alkuin bewahrt hat, und die Schriften des Hrabanus Maurus über die Berechnung des Kirchenkalenders (de computo) und Gerbert's von Ravenna machen doch den Eindruck, dass ihre Verfasser noch bei der Behandlung ihrer Stoffe auf das Denken ihrer Schüler rechneten, wie denn auch hier die praktische Anwendung im Feldmessen und geschäftlichen Rechnen nicht fehlte. Das Gleiche gilt von der Geographie und Astronomie, die sich der alten Anschauungsmittel (Itinerarien und Karten) und der Betrachtung des Sternenhimmels bediente, obgleich man dieses Verhältniss auf reiche, mit literarischen Mitteln gut ausgestattete Klöster beschränkt denken muss. Die ganze Unterrichtsweise stand traditionell fest, und der Einzelne änderte daran nichts; befestigt wurde die Stabilität dadurch, dass die älteren Schüler die jüngeren unter Oberaufsicht des Lehrers abfragten und ihnen das zu Lernende einprägten. Psychologische Erwägungen wurden wohl nur in naturalistischer Weise angestellt, und der grössere Fleiss und Eifer, sowie die härtere Zucht werden in der Hauptsache die Abstufungen bedingt haben, welche immerhin in den Leistungen der einzelnen Schulen zu Tage treten. Die Zucht war ziemlich äusserlich, Stock, Hunger, Freiheitsstrafen und Bussübungen die gewöhnlichen Mittel; von einem Zusammenhang zwischen Vergehen und Strafe und psychologisch berechneter Wirkung der letzteren war keine Rede.

Die Blüthe der Schulthätigkeit des Benedictinerordens ist mit dem 12. Jahrh. vorüber. Was einst den Stolz desselben bildete, monasteria studiorum zu besitzen, war weniger der Ueppigkeit und Verweltlichung erlegen als der Zeitrichtung, welche auf die Büssertugenden grösseren Werth legte, als auf ein tüchtiges Wissen; die Losung: „ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor

constansque stabilitas“ besass keine innere Wahrheit mehr, wie sehr auch der Orden noch immer von ihr durchdrungen sein mochte. An seine Stelle traten die neugegründeten Bettelorden, welche durch den grösseren Glanz ihrer Mönchstugenden, ihre mehr in das Volk dringende Thätigkeit und ihre feste Organisation ihm den Rang abliefen, freilich aber für die Schule weniger Interesse zeigten[1]). Wohl bestehen auch jetzt noch innerhalb der Benedictinerklöster literarische Interessen, und der Orden verschloss sich dem Fortschritte der Zeit nicht. Als die Universitäten entstanden und damit eine intensivere Pflege der Wissenschaft aufkam, beschloss er, sich an diesem neuen Leben zu betheiligen, und auf Klosterkosten mussten fünf Procent aller Mönche auf die Universitäten gesandt werden, um hier die Theologie und das kanonische Recht zu studiren und die Klosterschulen mit den neuen Errungenschaften zu befruchten; andere Orden haben vielleicht erst an seinem Vorgange gelernt. Aber die frühere Bedeutung wurde doch nicht wieder errungen[2]), sondern die Benedictinerklöster blieben bestenfalls jetzt einer der Bildungsfactoren, während sie einst der einzige waren.

Mädchenunterricht. Auch die Mädchen der höheren Stände wurden oft in den Klöstern theils zu Nonnen, theils für weltliche Bestimmung — letzteres seit dem 10. Jahrh. allgemein — erzogen[3]). Doch beschränkte sich hier der Unterricht auf Lesen und Schreiben, Gebete, Glaubensbekenntniss und Psalmen. Mit letzteren wurde auch im Mädchenunterrichte der Anfang gemacht. Latein wurde natürlich auch hier öfter gelernt, da es eben die Verkehrs- und Kirchensprache war; ja es gibt ausserordentlich fein lateinisch gebildete Klosterfrauen, wie z. B. Hroshuit von Gandersheim, und nicht selten wurden Mädchen im Trivium und in einzelnen Künsten des Quadriviums unterrichtet. Methode und Zucht waren genau wie in den Mönchsklöstern. Besonders ausgebildet war der Unterricht in Handarbeiten, und kunstvolle Stickereien zeugen noch heute von der hohen Vollendung, welche derselbe erreichte. Wohl hört man auch von Privatlehrerinnen, jedoch nicht so viel, dass man sich ihre Thätigkeit klar vorzustellen vermöchte.

[1]) Nachweise bei Kämmel a. a. O. S. 41 ff.

[2]) Darüber Kämmel a. a. O. S. 36 f.

[3]) Darüber Specht a. a. O. S. 255 ff. und Kämmel a. a. O. S. 47 ff.

§ 6. Kathedral-, Dom- und Stiftsschulen.

Thätigkeit Karl's d. Gr. Was sonst für die Jugendbildung geschah, ist in den ersten sieben Jahrhunderten unserer Zeitrechnung nicht nennenswerth. Allerdings verlangten manche Concilien, so z. B. die gallischen Synoden von Orange und Valence (529) und das 6. ökumenische Concil (681) von Constantinopel, die Einrichtung von Schulen auf dem Lande (per villas et vicos) durch die Pfarrer, und manche Bischöfe nehmen sich in ihren Sprengeln der Ausführung dieser Beschlüsse warm und entschieden an. Aber im Grossen und Ganzen scheiterte die Sache an der Unbildung der Geistlichkeit ebensosehr als an der Abneigung der Germanen gegen wissenschaftliche Thätigkeit. Karl d. Gr.[1]) wollte sein Reich auch durch geistige Veredlung und durch die Wissenschaft befestigen. Dazu war ihm vor Allem die Mitwirkung eines besser gebildeten und sittlich würdigeren Priesterstandes nothwendig. Die Bildung konnte natürlich nur die lateinische sein, und die Träger derselben konnten nur aus Italien, dem mit diesem zu dieser Zeit enge verbundenen Bayern und aus Irland gewonnen werden. Mit ihrer Hilfe sollten durch Bischöfe und Aebte Schulen errichtet werden, in denen die Geistlichen zu Lehrern des Volkes herangebildet werden konnten. Was von diesen selbst in einer Prüfung vom Wissen nachzuweisen war, wurde durch Verordnung festgestellt[2]). Die naiven Gründe, mittelst deren Karl die Nothwendigkeit seiner Reformen den Adressaten klar zu machen sucht, zeigen mehr als alles Andere, wie wenig Verständniss für seine Absichten vorhanden war, und wie tief er herabsteigen musste, um verstanden zu werden und die Unterstützung zu finden, ohne die er völlig machtlos war (787)[3]). Zwei Jahre später (789) erneuerte er seine Befehle an die Synode zu Aachen mit dem Zusatze, dass in diesen Schulen Psalmen, Schriftzeichen, Gesang, Berechnung der Feste und Grammatik gelehrt werden solle, und legte den Geistlichen den Jugendunterricht an's Herz, der ebenso den Kindern der Armen, wie denen der Reichen zu Theil werden müsse[4]). Immer wieder schärften bischöfliche Schreiben[5]) und

[1]) Siehe L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 47 f.

[2]) Mon. Germ. Leg. Sect. II. Capit. reg. Franc. 1, 235; 109. 115. 234.

[3]) Ibid. 1, 79.

[4]) Ibid. 1, 60. 238.

[5]) Theodulfi episc. capit. ad paroch. c. 20. In Sirmond. Conc. Gall. 2, 215.

Synodalbeschlüsse die Ausführung dieser Anordnungen ein, und Karl überwachte persönlich auf seinen häufigen Reisen und durch die missi die Ausführung[1]).

Während Karl auf solche Weise eine Reihe von höheren und niederen Unterrichtsanstalten in's Leben rief, die für die Geistlichkeit bestimmt waren, sorgte er zugleich für Centralpunkte, an denen die neue Bildung gewissermassen Herde finden und von denen aus sie sich immer wieder belebt und belebend verbreiten sollte. In Frankreich waren dazu Corbie, Fontenelle und die Schule des heil. Martin von Tours bestimmt; letztere, die unter Alkuin's Leitung stand, blieb lange Zeit der Mittelpunkt wissenschaftlicher Bildung in Gallien und eine Pflanzschule des tüchtigen gallischen Klerus, welche eine Menge kleinerer Schulen mit besser gebildeten Lehrern und Leitern versah. In Deutschland hatten die Abteien zu Fulda, Reichenau und St. Gallen ähnliche Bedeutung und blieben noch lange nach Karl's Tode Lichtpunkte geistiger Bildung. Für die Bedürfnisse der Reichsverwaltung wurde die Schola palatina der Merowinger erneuert, in der die Söhne des fränkischen Adels für den Schriftdienst des Königs ausgebildet wurden. Aber sogar der Gedanke eines allgemeinen Religionsunterrichtes wurde von Karl d. Gr. gehegt, in dem wenigstens das Glaubensbekenntniss und das Vaterunser erlernt werden sollten. Allerlei Strafen sollten die Ausführung sichern, aber letztere scheiterte an den unüberwindlichen Schwierigkeiten, welche das Memoriren der lateinischen Formeln den im Lernen ganz ungeschulten Menschen bot.

Indessen seine übrigen Veranstaltungen überlebten den Kaiser nicht lange; sie scheiterten an dem menschlichen Egoismus und an der Bequemlichkeit, welche der grosse Fürst an sich nicht gekannt und an Anderen nicht genügend in Rechnung gezogen hatte. Die eigentlichen Volksschulen gingen am frühesten ein, und Ludwig der Fromme bereits musste die Bedingung machen, dass neu errichtete Stifter stets auch eine höhere Schule errichten mussten; man kann daraus jedenfalls schliessen, dass ohne Zwang die Bereitwilligkeit zu solchen Schulstiftungen gering war; diese Vermuthung wird durch gleichzeitige Papstbriefe, z. B. Eugen's II., bestätigt. Aber unverloren blieb der Folgezeit der Gedanke Karl's d. Gr., dass die im ganzen Reiche gleichartig und gleichmässig

[1]) Monum. Germ. 2, 732.

vertheilten Kirchen die Organe des allgemeinen, die örtlichen Körperschaften der Klöster dagegen die des speciellen und damit höheren Unterrichts werden sollten. Damit sind die ersten Umrisse des Unterschiedes zwischen Volks- und gelehrter Bildung entworfen.

Die Schulen. Die eigentlichen Klerikerschulen allein vermochten sich zu erhalten, weil das Interesse der Kirche an denselben doch ein zu lebendiges war; denn sie unterband sich ihre besten Lebensadern, wenn sie den Klerus in Unwissenheit sinken und verwildern liess. In dieser Beziehung hatte schon der Bischof Chrodegang von Metz (742—766) Einrichtungen getroffen, welche ebenso wirksam als für die Bildung förderlich waren. Er vereinigte die Kleriker seiner Kathedrale zu einem gemeinsamen Leben, ohne den Charakter des Klosters selbst durchzuführen, und stellte neben anderen auf eine strenge Zucht berechneten Massregeln die Erziehung und den Unterricht als Hauptaufgabe der zu gemeinsamem Leben verbundenen Geistlichen hin. Da sein Beispiel überall Nachahmung fand, so bildeten sich in den grösseren Kirchensprengeln solche Schulanstalten, welche Kathedral- oder Domschulen (auch allgemein, weil bisweilen aus Stiftungen hervorgegangen, Stiftsschulen) genannt wurden[1]. Auch ihre Bestimmung war die Ausbildung von Klerikern. Da aber die Weltgeistlichkeit seit dem 10. Jahrh., wo die Regel Chrodegang's in Verfall kam, durchaus nicht in der Abgeschlossenheit von den Volkskreisen lebte, wie die Mönche, vielmehr zu jener Zeit sogar für die Bischöfe der Cölibat noch nicht durchgedrungen war und unter der niederen Geistlichkeit das eheliche Leben vorwog, so hielt es hier von vornherein nicht schwer, für vornehme Laien, die ihre Verpflegung selbst bestritten, Aufnahme zu finden[2]. Karl d. Gr. schrieb den Domstiftern die Beobachtung der Regel Chrodegang's vor und sicherte so deren Fortbestand, dem die Geistlichkeit nicht geneigt war. Freilich drohte unter seinem schwachen Sohne auch hier die Ausschliessung der Laien; denn die Aachener Synode von 817 wollte sogar den Besuch der Dom- und Stiftsschulen auf die künftigen Kleriker beschränkt sehen. Wäre die Massregel strict durchgeführt worden,

[1]) L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 113 ff.

[2]) Dass selbst in Klöstern zu Karl's d. Gr. Zeiten die Aufnahme von Laienkindern Regel war, zeigt Mon. Germ. Leg. Sect. II. Capit. reg. Franc. 1, 235 c. 12.

so wäre eine Ausschliessung der weltlichen Disciplinen die Folge gewesen, und die selige Ignoranz der orientalischen Klöster wäre auch im Westen eingetreten. Schon fünf Jahre nach dem Synodalbeschlusse trat aber die Reaction ein, und die Schulen erschlossen sich wieder denen, die nicht Geistliche werden wollten. Mitgewirkt hatte zu letzterer Entwicklung der Umstand, dass sich die Kirche wieder auf ihre ursprüngliche Aufgabe besann, eine allgemeine Bildungsstätte zu sein. So tritt zu der alten Pflicht, die pueri oblati bei sich zu erziehen, die neue, alle, welche das Bedürfniss hatten, die Elemente des Unterrichts zu erwerben, aufzunehmen, dabei aber auch die strenge kirchliche Zucht zur Geltung zu bringen[1]). Der Unterschied zwischen dem künftigen Geistlichen — und auch das gilt nur für die, welche in die höheren Kirchen- und Staatsämter gelangen wollten — und dem Laien lag nur in dem Masse des Wissensstoffes. Während die letzteren, gleich den für die niederen Kirchenämter bestimmten Schülern, nur den Sprachunterricht des Triviums mit Ausschluss der Rhetorik und Dialektik — und selbst diesen in sehr elementarer Weise[2]) — erhielten, mussten diejenigen, welche eine höhere Bildung anstrebten, nicht nur letztere beiden Disciplinen studiren, sondern auch einen und den anderen Gegenstand des Quadriviums kennen lernen. So mag man denn auch sagen, die grösseren Schulen dieser Art seien in zwei Abtheilungen geschieden gewesen; nur muss man in diesen nicht die Keime der Elementar- und der höheren Schule, sondern vielmehr die von Gymnasial- und Universitätsunterricht erblicken. Zu dieser Auffassung zwingt auch schon das Alter der Schüler; denn wie in den Klöstern die gebildeteren Mönche das eigentliche Lernen bis an den Ausgang der Zwanzig fortsetzten, so werden auch in diesen höheren Schulen selten jüngere Schüler gesessen sein, welche sich ein tieferes Wissen erworben hatten. Die Blüthe der Kathedral- und Domschulen fällt vor das 12. Jahrhundert; mit diesem begann trotz der päpstlichen, namentlich von Innocenz III. begründeten Politik, welche sich des lateinischen Bildungswesens zu bemächtigen und dasselbe in ihren Dienst zu stellen suchte, ihr Verfall; dass sich einzelne Schulen noch lange tüchtig erhielten, ändert an dem allgemeinen Urtheile nichts.

[1]) L. v. Stein, Verwaltungsl. 6, 2, 64 f.

[2]) Darüber Specht a. a. O. S. 76 ff.

Neben diesen grösseren Schulen entwickeln sich kleinere, die ebenfalls Stifts- und seit dem 13. Jahrhundert auch Parochial- oder Pfarrschulen heissen. Die Zahl derselben war stets ebenso gross, als die Leistungen verschieden waren. Sie begnügten sich mit dem Sprachunterrichte mit oder ohne Rhetorik; die Dialektik bleibt in der Regel der höheren Schule. Ob die eigentlichen Kleriker stets getrennt von den weltlichen Schülern unterrichtet wurden, lässt sich nicht erweisen, an manchen Orten geschah es. Wichtiger ist die Thatsache, dass am Ausgange des Mittelalters in grösseren und mittleren Städten meist eine Reihe von Schulen — Kloster-, Stifts- und Pfarrschulen — neben einander bestanden.

Organisation und Lehrer. Nur die grösseren Schulen hatten eine feste Organisation. Das eigentliche Haupt der Kathedral- oder Domschule war der Bischof. Aber so wenig wie in den Klöstern der Abt den Unterricht ertheilte — er überwachte ihn höchstens — so wenig gestattete die mit Geschäften und Repräsentation überlastete bischöfliche Stellung dem Bischof regelmässig die unmittelbare Betheiligung an dem Unterrichte. Dieser wird vielmehr häufig[1]) einem Kanoniker übertragen, der in älterer Zeit magister oder magister scolarium, auch didascalus, später (seit dem 13. Jahrhundert) allgemein Scolasticus oder Scolaster heisst. Er ist der eigentliche Lehrer und Leiter der höheren Schule (Domicellarschule), in welcher die Kleriker für den höheren Kirchen- und Staatsdienst ausgebildet wurden, und von seiner Persönlichkeit hängt in der Regel die Blüthe oder der Verfall einer Schule ab. So gehört er seit dem 12. Jahrhundert regelmässig[2]) zu den angeseheneren Geistlichen der Diöcese, und nicht selten gingen die Bischöfe aus dieser Stellung hervor. Allmählich erweiterte sich aber seine Thätigkeit so sehr, dass er dem eigentlichen Unterrichte mehr oder weniger entfremdet wurde. Der Bischof ist rechtlich auch der Patron aller Schulen seiner Diöcese, so weit solche nicht unter anderweitig rechtlich erworbenem Patronate stehen. In dem Masse also, als sich in einer Diöcese Schulen bildeten, stieg auch die Thätigkeit des Scholasters; denn er hatte wie überhaupt die Rechtsgeschäfte zu führen, so besonders Namens des Bischofs auch die Beaufsichtigung

1) Siehe Koldewey, Monum. Germ. Paed. 1, XIX, A. 3.
2) Ausnahmen bei Koldewey a. a. O. S. XX f.

der Schulen zu üben und konnte das Lehrpersonal anstellen und entlassen. Vielleicht dadurch, zum Theil aber auch in Folge der verheerenden Kämpfe zwischen Kaiser und Papst, endlich, weil das gemeinsame Leben, wie es die Ordnung Chrodegangs von Metz vorgeschrieben hatte, mehr und mehr in Auflösung gerieth, die Stiftungsgüter unter die Mitglieder der Capitel zu lebenslänglicher Nutzniessung vertheilt wurden und zu den reichen Pfründen, welche die Scholaster genossen, mehr und mehr ungebildete junge Herren vom Adel gelangten, bildete sich seit dem 11. Jahrhundert die Sitte, dass der Scholaster nicht mehr selbst sich am Unterrichte betheiligte, sondern sich einen Stellvertreter (secundarius, magister secundus, rector scholarum) bestellte, der in der Regel die niederen Weihen, aber keine beneidenswerthe Stellung hatte. Der Scholaster selbst behielt jetzt nur die Vertretung der Schule und des Schulwesens im Domcapitel und bei Rechtsfragen, sowie die Verwaltung der äusseren Angelegenheiten; er schrieb den Lectionsplan vor, visitirte die Schulen, hielt Prüfungen ab und ertheilte den jungen Klerikern das Entlassungszeugniss von der Schule. So lange der Scholaster selbst die Domicellarschule leitete, hatte er an grösseren Schulen für die niedere Schule noch einen Gehilfen, den Rector. In dem Masse aber, als er sich von der Schulthätigkeit zurückzog, trat dieser in der eigentlichen Unterrichtsthätigkeit und Schulleitung an seine Stelle; er unterrichtete in der oberen Schule und hatte auch thatsächlich die Leitung der niederen, in welcher von ihm bestellte Unterlehrer (locati) unterrichteten, welche häufig ältere Schüler waren. Neben der eigentlichen Schule stand unter dem Cantor oder Praecentor die Gesangschule. Letzterer war ebenfalls ein angesehener Prälat und hatte eigentlich nur die Leitung des Kirchengesangs, sowie die Bestimmung der Evangelien für die Festtage und die Anfertigung des Kirchenkalenders, betheiligte sich aber wohl nicht selten aushilfsweise am Unterrichte, wozu ihn schon sein Amt veranlasste, da er für das richtige Lesen der Lectionen seitens der Schüler zu sorgen hatte. An manchen Schulen war er zugleich Vorsteher der Schule. Alle diese Lehrer waren selbstverständlich Kleriker. Manchmal wird ausser ihnen noch der Primicerius erwähnt. Man hat darunter den Cantor zu verstehen, der zugleich Scolaster ist, und der eine hervorragende Stellung genoss (primus in ceram (d. h. in das Verzeichniss der Kanoniker) relatus). Seit dem 11. Jahrhundert hoben sich die Pfarrschulen

wieder, deren sich Päpste, wie Alexander III. und Innocenz III., mit grosser Energie annahmen. Doch auch hier bestellten sich die Pfarrer bald weltliche Gehilfen (locati, Kindermeister); und wenn man anfänglich nur solche annahm, welche sich dem Priesterstande widmen wollten, so liess man doch bald auch Laien zu, die natürlich in völliger Abhängigkeit vom Pfarrer standen, der sie auf Kündigung bestellte. Bisweilen war der Küster zugleich Lehrer; aus diesem Verhältniss gingen die bis heute noch nicht völlig gelösten Verbindungen von Volksschullehrerstand und niederem Kirchendienste hervor.

Methode. Von irgend welchen methodischen Fortschritten oder von irgend einer Eigenthümlichkeit der Unterrichtsweise kann auch in diesen Schulen keine Rede sein. Wie die Lehrer ihre Wissenschaft und die Art ihrer Ueberlieferung aus den Klöstern erhalten hatten, so bewahrten sie dieselbe, und auch die **Zucht** wich in nichts von der klösterlichen ab, ausser insoweit das Leben inmitten der Welt hier nothgedrungen Aenderungen herbeiführte. In dieser Hinsicht sind namentlich die Spiele und Lustbarkeiten[1]) zu erwähnen; von ersteren wurden Würfelspiel, Barlauf, Ringen, Steinwerfen und Brettspiel mit Vorliebe gepflegt, während die letzteren oft in derbe und rohe Völlerei ausarteten, welche eine nicht minder harte, ja oft barbarisch strenge Zucht erforderlich machte. In späterer Zeit kamen dramatische Aufführungen in Aufnahme, deren Stoff meist der biblischen Geschichte entnommen war; aber auch die Komoedien des Terenz und Plautus fanden frühzeitig Verwendung.

Glänzend zeigte sich der Einfluss der gesteigerten Religiosität, wie sie durch die Kreuzzüge und die Bettelorden hervorgerufen wurde, in dem schrankenlosen **Wohlthätigkeitssinne**, welcher sich in Unterstützungen der zahlreichen armen Schüler dieser Klerikeranstalten entfaltete[2]). Die Bürger der Städte wetteiferten, denselben Speise und Trank zu geben; selbst für die Kleidung wurde gesorgt, und reiche Stiftungen stellten grosse Mittel zu ihrer Unterbringung, nicht selten auch zu ihrem Vergnügen zur Verfügung, und die in Süddeutschland auch heute in katholischen und gemischten Gegenden noch nicht ganz erloschene Sitte, den Schülern

[1]) Darüber den interessanten Artikel „Vakanztage und Schulfeste“ Specht a. a. O. S. 216 ff. Kämmel a. a. O. S. 198 ff.

[2]) Darüber die Zusammenstellung bei Kämmel a. a. O. S. 141 ff.

der Gymnasien Freitische zu geben, die von der Bürgerschaft reihum gestellt werden, knüpft ohne Unterbrechung an jene Zeiten an.

Dass **Rhetorik und Dialektik** in diesen Schulen intensiver betrieben wurden, war natürlich; und schon Hrabanus Maurus hat diesen praktischen Gesichtspunkt (de cler. inst. 3, 19) hervorgehoben. Die Geistlichkeit erhob immer ausschliesslicheren Anspruch auf die Seelenleitung; diese war aber ohne Redegewandtheit und ohne Disputirfertigkeit nicht zu behaupten. Wahrscheinlich wurden diese mehr weltlichen Schulen auch mehr von den Bedürfnissen des grossen Verkehrs beeinflusst. Namentlich musste dies der Fall sein, als der Erzbischof Brun von Köln, der Bruder Otto's I., der von ihm hergestellten Hofschule, dann einigen Klosterschulen (St. Gallen, Reichenau, Hersfeld, Fulda, Corvei) und anderen von ihm neu begründeten Anstalten die Aufgabe stellte, die jungen Kleriker für den Dienst in der Reichskanzlei vorzubereiten und aus ihren Reihen den deutschen Episkopat zu ergänzen. Durch Otto I. traten die alten imperatorischen Ideen wieder in den Vordergrund, der Verkehr mit Italien belebte sich wieder, und die Blicke der kaiserlichen Politik richteten sich auf eine nähere Verbindung mit dem griechischen Kaiserhause. Jetzt wurde auch wieder der Adel genöthigt, seine Kinder Latein lernen und die verhassten Schulen besuchen zu lassen, da ohne diese Künste im Reichs- und Hofdienst kein Fortkommen denkbar war. So können auch in der zweiten Hälfte des 10. Jahrhunderts die griechischen Studien wieder eine intensivere Pflege erhalten haben; denn es fehlte in dieser Zeit nicht an Anweisungen zum Erlernen derselben, und wir haben noch heute ein griechisches Elementarbuch, vermuthlich aus dieser Zeit, mit groben Fehlern und äusserst armselig, übrig[1]. Aber man muss sich auch diesen Anlauf äusserst elementar vorstellen[2]. Denn selbst ein so bedeutender Gelehrter, wie Notker Labeo, konnte nicht einmal richtig lesen, geschweige übersetzen[3].

[1]) Herausg. von Eckstein in Analekten zur Gesch. der Pädag. Progr. der lat. Hauptsch. Halle 1861.

[2]) Darüber die Ausführungen von Specht a. a. O. S. 104 ff.

[3]) Den von Boëtius citirten homerischen Vers: *ἀϱγαλέον δέ με ταῦτα ϑεὸν ὥς πάντ᾽ ἀγοϱεύειν* transscribirte er: argalthon deme tauta theonos pant agopiin, und übersetzte ihn: ter máhtigo gót téta io in uuérlte ál dáz er uuólta.

Genauere griechische Kenntnisse sind kaum irgendwo anzunehmen, und vom Verständnisse griechischer Klassiker kann gar keine Rede sein. Dagegen verwandten nachdenkende Männer, wie Notker Labeo, die deutsche Sprache, um das Verständniss der lateinischen Schriftsteller ihren Schülern zu vermitteln; freilich blieb nach dem eigenen Geständniss des Mannes sein Bemühen ohne Nachfolge[1]), und die lateinische Bildung gewann durch die italische Politik der Ottonen erst recht das Uebergewicht. Doch darf man mit diesen Angaben über die Betreibung des griechischen Sprachstudiums nicht die Thatsache verwechseln, dass der ganze mittelalterliche Wissenschaftsbetrieb sich fast gänzlich auf die griechische Literatur stützte und Philosophen und Mathematiker, Mediciner und Astronomen in den Werken griechischer Geister ihre Belehrung und ihre Anregung suchten und fanden. Dass dieses Studium an lateinischen Uebersetzungen erfolgte, die bisweilen nicht einmal nach dem Originale gefertigt waren, war nicht so erheblich, als es uns heute erscheint. Denn man suchte den Inhalt, der im Grossen und Ganzen auch in der Uebertragung richtig und verständlich war. Der Religionsunterricht stand auf demselben Standpunkte wie in den Klöstern, doch brach sich mehr und mehr die Einsicht Bahn, dass man namentlich in den Pfarrschulen die heranwachsende Generation im Glauben unterweisen müsse, und seit dem 13. Jahrhundert fehlt es nicht an Versuchen, namentlich das Vaterunser in Erklärungen den Laien verständlich zu machen. Doch entgeht es völlig unserer Kenntniss, ob von den literarischen Versuchen Bruno's von Würzburg, Richard's von Hempelo, Gailer's von Kaisersberg u. A. etwas in die Schulen gedrungen ist. Im Allgemeinen schien auch hier der tägliche Kirchendienst das den Schülern Nöthige zu bieten. Da die Tüchtigkeit der Leistungen in einzelnen Disciplinen bei der absoluten Selbständigkeit der Schulen nur von den lehrenden Persönlichkeiten abhing, so entstand schon sehr früh die Sitte, von einer Schule zur anderen zu ziehen, um den Unterricht berühmter Lehrer zu erhalten. Oft sandten Bischöfe und Aebte begabtere Mönche oder Kanoniker eine Zeitlang zu hervorragenden Meistern, um deren Methode für die heimische Anstalt zu gewinnen. Seit der Mitte des 11. Jahrhunderts wurden die französischen und italienischen

[1]) J. Grimm in Götting. Gel. Anz. 1835, 92.

Schulen häufig besucht, und auch hier halfen die geistlichen Fürsten durch Bewilligung des Pfründeinkommens während eines solchen Aufenthaltes nach. Selbst arme Schüler zogen den reichen Stiftungen grosser Schulen nach, und zu ihren Gunsten wurden Stiftungen gemacht, welche sie auf ihrer Wanderung mit den nöthigen Lebensmitteln versahen. Auch kaiserliche Privilegien unterstützten die um des Studiums willen Wandernden, und so kam es, dass im 13. Jahrhundert diese fahrenden Leute zu einer wahren Landplage wurden, deren Unterdrückung von der Kirche mit strengen Mitteln versucht wurde. Man ist häufig geneigt, über dem poetischen Hauche, welcher sich über dieses fahrende Scholarenthum gebreitet hat, die tiefen sittlichen Gebrechen zu vergessen, die sich in demselben zu entwickeln vermochten[1]). Vom Lernen war in der Regel ebensowenig die Rede. Erziehung und Unterricht verkümmerten in gleicher Weise in Folge des steten Wechsels der rohen, verwilderten und zuchtlosen Schaaren. Die Schreib- und Lesemittel waren äusserst dürftig. Zwar wurden die Schreibtafel mit Wachs und der Griffel allmählich durch das Pergament, noch später durch das Baumwollen- und Leinenpapier, die Tinte und die Rohr- und Gänsefedern verdrängt. Aber kostbar blieb dieses Material stets und man musste sehr sparsam damit umgehen. Reichliche Schreibversuche verboten sich schon dadurch. Eigentliche Lehrbücher fehlten gänzlich, und einzelne handschriftliche Exemplare mussten für zahlreiche Schüler ausreichen. Selbst die Lehrer hatten nur in gut situirten Klöstern die nöthigen Bücher zur Verfügung. So war vor wie nach der Unterricht auf gedächtnissmässiges Lernen und sehr langsames Fortschreiten angewiesen.

Erziehungstheoretiker. Von eigentlicher pädagogischer Theorie lässt sich kaum in dieser Zeit reden. Denn von einer psychologischen Begründung ist nirgends die Rede und eine empirische Psychologie selbst unbekannt. Die Tradition beherrscht auf dem Gebiete der Erziehung so gut die Geister, wie auf dem des Glaubens. Auch eine Begründung der Art und Weise, wie der Unterricht ertheilt wird, ist eigentlich überflüssig, denn kein Mensch denkt, dass es anders gemacht werden könne, als wie

[1]) Wie es damit unmittelbar vor der Reformation aussah, zeigt in lehrreicher Weise D. A. Fechter, Thomas Platter und Felix Platter. Zwei Autobiographien. Basel 1840.

man's eben machte. Und doch hat dies nicht ohne Geist und mit tiefem sittlichen Ernste ein Mann versucht, dem man mit geringem Rechte den Titel primus Germaniae praeceptor gegeben hat. Denn tüchtige Schulmeister hat es vor, neben und nach ihm gegeben, auch solche, die nicht minder in Ehren standen als er. Was **Hrabanus Maurus**[1]) vor Anderen charakterisirt, ist, dass er der Verfasser der ersten Pädagogik für höhere Schulen ist, — der Schrift „de clericorum institutione", von der besonders das dritte Buch hier in Betracht kommt[2]). Welche Forderungen er an den Kleriker stellt, zeigt seine kurze Idealzeichnung; derselbe muss besitzen scientiae plenitudinem, vitae rectitudinem et eruditionis perfectionem (3, 1), d. h. erfüllt von der göttlichen Weisheit muss er einen rechtschaffenen Wandel führen und etwas Tüchtiges wissen. Dieses Wissen ist nicht gering. Es erstreckt sich auf die heil. Schrift, die Geschichte, die tropische Redeweise, Kenntniss der Mystik, elegante Sprache, Verständniss der Dogmen und der Arzneiwissenschaft (3, 1). Hraban suchte selbst an seinen Schülern dieses Ideal zu verwirklichen. Als Schüler Alkuin's in der Schrift wie Wenige bewandert, ein tüchtiger Lateiner und selbst dem Griechischen nicht fremd, bildete er in der Klosterschule zu Fulda eine tüchtige Generation von Schulmeistern heran, welche seine Weise nach allen Gegenden des Frankenreiches brachten. Freilich die Klugheit, die Redlichkeit und die Lehrgabe des Meisters liess sich nicht dahin übertragen und vor Allem nicht die wirkliche Begeisterung des Mannes für den Lehrberuf.

Auch in der Schrift über die Ausbildung der Kleriker ist Hraban nicht originell, und speciell was er zur Empfehlung der freien Künste vorbringt, ist meist wörtlich Augustin's Schrift „de christ. discipl." entlehnt, während die allgemeinen Gesichtspunkte Quintilian entnommen sind (s. S. 22 ff.). Die heidnischen Schriften werden zwar propter florem eloquentiae (3, 18) gelesen, aber Alles, was an ihnen das Christenthum beeinträchtigen kann, muss beseitigt werden.

1) Ueber ihn eine Dissertation von Schwarz, Heidelberg 1811, ein Fuldaer Gymn.-Progr. von 1835. — Palmer im südd. Schulboten 1856, No. 2—4 und in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 611 ff. — E. Köhler, Hrab. Maur. u. die Schule zu Fulda. Progr. Realsch. Chemnitz 1870. — Richter, Hrab. Maur. Ein Beitr. zur Gesch. der Pädag. im Mittelalter. Progr. Malchin 1882.

2) Patrologiae curs. complet. ed. Migne Ser. latin. Tom. CVII. Paris 1864.

Der Lehrer bedarf nach Hraban's Ansichten zweierlei: ein tüchtiges Wissen und ein bedeutendes Lehrtalent; aber selbst wenn das letztere vorhanden ist, ist die völlige Beherrschung des Lehrstoffes nicht minder wichtig und erforderlich; denn nur in diesem Falle vermag der Lehrer seine volle Aufmerksamkeit den Schülern zuzuwenden und jede Seelenregung derselben zu bemerken und zu benützen. In der Lehre selbst ist die erste Erforderniss Klarheit, nicht nur bezüglich der Anordnung des Stoffes, sondern auch bezüglich der Fassung, welche stets der Fassungskraft der Schüler angemessen sein muss (3, 30). Durch diese Klarheit gelingt auch dem Lehrer am ersten die Erregung des Interesses, wodurch die Zerstreuten wachgerufen, die Schlaffen aufgerüttelt, sämmtliche Schüler aber erst über den Gegenstand ihres Strebens klar werden. Der Unterricht muss überall auf Erweckung der Selbstthätigkeit ausgehen; deshalb ist einer Methode, welche die Schüler zum eigenen Finden anweist, der Vorzug vor einer lediglich darstellenden zu geben; ein geschicktes Fragen nach socratischer Art ist deshalb am meisten empfehlenswerth. Der Endzweck alles Studiums der weltlichen Wissenschaft ist das Verständniss der h. Schrift, zu dem alle Wissenschaften beitragen müssen, ja um dessentwillen sie überhaupt nur gepflegt und geduldet werden. Wichtiger als die Lehre ist die Erziehung (3, 28). Grundlage des gesammten Unterrichts ist der lateinische Sprachunterricht, der die Dichter und Historiker zu erklären und die Theorie des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache zu liefern hat (scientia interpretandi poëtas atque historicos et recte scribendi loquendique ratio). Also die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern sie ist nur Mittel, und sie soll praktisch d. h. an der Lectüre gelernt werden, die den Ersatz für die lebende Sprache bietet, bis diese selbst wieder durch den Verkehr in lateinischer Sprache lebendig wird. Die eigentliche Syntax kommt sehr kurz weg, da man diese ex usu, wie etwa bei der Muttersprache, erlernte. Bei der Lectüre der Schriftsteller und der grammatischen Behandlung darf man den Endzweck nicht aus den Augen lassen, das Verständniss der h. Schrift. Die Rhetorik tritt mehr als z. B. bei Alkuin hervor; sie ist saecularium litterarum benedicendi scientia in civilibus quaestionibus (3, 19); doch hat sie nicht wegen dieser Seite ihren Werth in der Schule, sondern sie ist für den Prediger von Nutzen. Aus demselben Grunde wird bereits die Dialektik

die erste aller Wissenschaften (disciplina disciplinarum) genannt; sie liefert nämlich die Waffen zur Widerlegung der Häretiker (ut subtiliter haereticorum versutiam hac possint dignoscere eorumque dicta veneficatis syllogismorum conclusionibus confutare).

Gänzlich zurück tritt das Quadrivium. Arithmetik und Geometrie haben lediglich mystische Bedeutung; erstere kommt höchstens für die Berechnung der Kirchenfeste zu praktischer Verwendung. (Quapropter necesse est eis, qui volunt ad sacrae scripturae scientiam pervenire, ut hanc artem [Arithmetik] intente discant et cum didicerint, mysticos numeros in divinis libris facilius hinc intelligant [3, 22] und von der Geometrie: In tabernaculi templique aedificatione servata est etc.; quorum omnium notitia ad spiritalem intellectum non parum adjuvat tractatorem [3, 23].) Musik und Astronomie werden viel höher gestellt; ohne erstere hält Hrabanus überhaupt Keinen des geistlichen Amtes würdig (3, 24), die letztere muss der Kleriker unbedingt verstehen (3, 25).

In der Zucht verräth Hraban keine originelle Auffassung, sondern mit Fasten und kräftigen Geisselhieben wird selbst der Mangel an Verstand geheilt; sie bilden die Panacee für alle Mängel, die an den Schülern hervortreten, und gleich bei dem ersten Gymnasialpädagogen erscheinen jene äusseren Zuchtmittel in jener traurigen Werthschätzung, welche sie leider bis heute noch nicht eingebüsst haben.

§ 7. Die Stadtschulen.

Entstehung. In Folge der Kreuzzüge war in den Besitzverhältnissen eine tief greifende Aenderung eingetreten[1]). Der Handel, der sich an die Herstellung des Seeverkehrs im Mittelmeere anschloss, bereicherte vor Allem das Bürgerthum, und neben den bis dahin allein geltenden Grundbesitz trat jetzt das

[1]) Otto Zimmermann, Zur Gesch. der deutschen Bürgerschulen im Mittelalter. Progr. d. Realsch. II. O. Leipzig 1878. — Meister, Die deutschen Stadtschulen u. der Schulstreit im Mittelalter. Progr. Hadamar 1868. — Kämmel a. a. O. S. 56 ff. — Ausserdem die mehr zusammenfassenden Darstellungen von Fr. E. Ruhkopf, Gesch. des Schul- u. Erziehungswesens in Deutschl. Bremen 1794. S. 81—100. — Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters, 4, 331 ff. — Meyer, Hamburger Schul- u. Unterrichtswesen im Mittelalter, 119 ff. — Heppe, Schulwesen des Mittelalters, 25 ff. — S. Lorenz, Volkserziehung u. Volksunterricht im späteren Mittelalter. Paderborn u. Münster 1887.

bewegliche Vermögen, das Geld. Mit dem Wohlstand der Bürger stieg das Selbstgefühl und das Streben, dem Adel und der Geistlichkeit im äusseren Ansehen und im Staate gleichzustehen, beseelte wenigstens die reicheren Familien. Auch auf die lateinische Bildung erhoben sie gleich den anderen Ständen Anspruch; denn sie hatte praktischen Werth, da ein Theil des Handelsverkehres und der Correspondenz sich in lateinischer Sprache abwickelte. Aber der Zutritt zu den bestehenden Schulen war nicht leicht für grössere Mengen von Schülern zu erlangen, und neue zu errichten, war nicht so einfach. Die Tradition räumte allein der Kirche das Recht der Schulgründung sowie dem Bischofe das Patronat über alle nicht unter einem anderen rechtlich erworbenen Patronate stehenden Schulen seiner Diöcese ein, und daran zu rütteln wagte Niemand. Der Bischof und in seinem Namen der Scholaster wachten eifrig darüber, dass ohne ihre Genehmigung keine Schule eingesetzt wurde, und da sie unbestritten das Recht der Verleihung der Lehrbefähigung (facultas docendi) übten, so konnte keine Stadtbehörde wider ihren Willen zu einer Schulgründung schreiten. Engherziger Egoismus hat namentlich in Norddeutschland oft die Genehmigung versagt, selbst wenn die Städte bereit waren, die Kosten der Einrichtung zu tragen, und nicht selten ist es deswegen zu erbitterten Kämpfen zwischen der Stadtverwaltung und den bischöflichen Behörden gekommen. Aber daraus zu schliessen, dass sich hier ein religiöser Gegensatz gegen die Kirche geltend gemacht habe, dazu hat man kein Recht, was schon der einfache Umstand zeigt, dass in der Regel die Entscheidung des Papstes angerufen wurde und dieser nicht vereinzelt zu Gunsten der klagenden Stadtbehörden entschied. Noch weniger sind die Schulen, welche auf diese Weise bei den Pfarrkirchen errichtet wurden, anfänglich in einen Gegensatz gegen die bestehenden Schulen getreten; auch verliehen sie in der ersten Zeit durchaus keine andere Bildung als diese; sie unterschieden sich von ihnen nur dadurch, dass sie wenigstens hinsichtlich der äusseren Verhältnisse öfter unter dem Stadtregimente standen und ihre Schüler nicht über die Elemente, d. h. Lesen, Schreiben und lateinischen Anfangsunterricht hinausführen durften. An manchen Orten wurde sogar die Lehrbefugniss auf Schreiben und Lesen, das lateinische Alphabet und den deutschen Stil beschränkt. Daher heissen diese Schulen namentlich in Norddeutschland „düde-

sche Scrifscholen". Doch kamen sie erst im 14. und 15. Jahrhundert zu grösserer Entwicklung[1]). Sie schlossen sich da nicht selten an die lateinischen Schulen an, deren untere Abtheilung sie bildeten, und sind die Anfänge der deutschen Bürgerschulen geworden. Der Scholaster übte über alle diese Schulen das Aufsichtsrecht, bestellte die Lehrer und besoldete sie aus dem Ertrage des Schulgeldes; für den etwaigen Ausfall hatte die Stadt aufzukommen, die auch das Schulgebäude zu erstellen und zu unterhalten hatte. Am meisten wehrten sich die Städte gegen dieses Aufsichtsrecht der Scholaster, indem die Stadträthe dasselbe für sich beanspruchten; doch gingen früher meist die ersteren, die in erster Linie ihre Einkünfte vom Schulgeld vertheidigten, siegreich aus diesen Streitigkeiten hervor, während im 15. Jahrhundert der Rath häufig den Schulmeister, die Schulordnung und die Schulaufsicht bestimmt hat. Weltliche Fürsten, welche als Landesherren ein Recht über die Schulen besassen, übertrugen bisweilen den Stadtgemeinden die Ernennung der Lehrer an den städtischen Schulen, indem sie sich meist nur das Recht der Bestätigung vorbehielten. Die **Lehrer** an den Stadtschulen waren anfänglich ebenfalls in der Regel Kleriker mit den niederen Weihen, wenn man nicht einfach die Lehrer der lateinischen Schule auch mit der Versehung der deutschen beauftragte. Nicht selten begegnet man aber auch dem Stadtschreiber und seinem Stellvertreter, dem Rathsstuhlschreiber, im Lehramte. Allmählich erscheinen meist Laien in diesen Stellen. Dieselben gingen aus den Artistenfacultäten der Universitäten hervor und hatten es hier zum Grade eines Baccalarius oder eines Magisters gebracht. Die Hauptlehrer wurden, wie auch die Lehrer der lateinischen Schulen, auf ein Jahr ernannt, da der Rath, nach Art der römischen Magistratur, eine jährige Amtsführung besass; die Unterlehrer bestellte der Hauptlehrer. Das Schulgeld erhielt der Lehrer, daneben bezog er noch ein Jahresgehalt, welches meist in Geld und Naturalien bestand. Gewöhnlich hatte er noch andere Aemter daneben (Organisten-, Küsterdienst), die besonders vergütet wurden. Die Stellung war zwar materiell nicht glänzend, aber meist geachtet und gestattete doch, wenigstens in grösseren und reicheren Städten, eine be-

[1]) Die Nachweise bei Kämmel a. a. O. S. 65 ff.

hagliche Existenz, während sie in kleineren oft durchweg unwürdig war[1]).

Erst allmählich löste sich die deutsche Schule von der lateinischen los, und oft scheint die Vermittelung bei dieser Trennung die Privatschule[2]) (Winkel- oder Beischule) übernommen zu haben, welche in eine städtische und damit in eine öffentliche Schule umgewandelt wurde. Die Nachrichten über die innere Organisation dieser Schulen sind sehr dürftig[3]).

Unterrichtsgegenstände. Der Unterricht begann mit dem Schreiben und Lesen nach einer Art Schreiblesemethode. Aber das Schreiben fand natürlich hier noch mehr als in der Lateinschule an der Kostspieligkeit des Materials Schwierigkeiten, die erst schwanden, als der Gebrauch des Papieres allgemeiner wurde (Mitte des 15. Jahrhunderts). Wenn das Schreiben nothdürftig gelernt war, so erhielten die Schüler zur Abfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen Anleitung; bald (um die Mitte des 15. Jahrhunderts) gab es zahlreiche gedruckte Anleitungen mit Beispielen für Schul- und Privatgebrauch[4]). Etwas später kamen gedruckte Lehrbücher in Aufnahme, welche moralische und religiöse Erzählungen enthielten. Als die Bücher wohlfeiler wurden, mehrte sich die Zahl derer, die lesen konnten, beträchtlich, und der Unterricht selbst musste Veränderungen erfahren, die nur vortheilhaft sein konnten. Aber die Tradition der bücherlosen Zeit wirkte doch noch recht lange auf den Unterrichtsbetrieb, der gedächtnissmässig und mechanisch blieb. Das Rechnen bediente sich, wie in den Klosterschulen, der Anschauung mittelst der Rechenhölzer, Steinchen und Finger; aber die Resultate können nur gering gewesen sein. Eine Besserung trat erst ein, als die arabischen Ziffern (seit dem 15. Jahrhundert) allgemeine Verwendung fanden. Endlich fand auch in den deutschen Schulen der Gesang wegen des Gottesdienstes ausge-

[1]) Lorenz a. a. O. S. 87 ff. und Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 1, 25 ff.

[2]) Siehe Lorenz a. a. O. S. 69 ff. Eiselen, Festschr. d. Mustersch. Frankfurt a. M. 1880. Anh. I.

[3]) Die Verbreitung dieser Schulen bei Lorenz a. a. O. S. 52—69; ihre inneren Verhältnisse eb. 107 ff. Allgemeiner Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 1, 22 ff.

[4]) Wattenbach, Candela Rhetoricae. Eine Anleitung zum Briefstil aus Iglau. Wien 1863.

dehnte Pflege, meist im Kampfe mit den lateinischen Schulen, welche die an den Chorgesang sich knüpfenden pecuniären Vortheile ihren Schulen ausschliesslich erhalten wollten. Nicht vereinzelt wurde daher den deutschen Schulen an den Orten, wo lateinische daneben waren, die Ertheilung des Gesangunterrichts geradezu untersagt. Ueber den Religionsunterricht sind wir aus dem 15. Jahrhundert wenig unterrichtet; aber es lässt sich annehmen, dass man sich hier mit den einfachsten Gebeten, dem Glaubensbekenntnisse, vielleicht einigen Psalmen begnügte. Eine Besserung trat erst ein, als seit dem 15. Jahrhundert Katechismen und Erbauungsbücher in der Muttersprache erschienen, welche bisweilen einen tief religiösen und echt christlichen Geist athmen[1]). Kenntnisse in Geographie und Geschichte wurden wohl nebenbei hauptsächlich an der Lectüre oder durch Mittheilung und Erzählung von Seiten des Lehrers erworben; an einen systematischen Unterricht darf man nicht denken. — Dass auch selbst in grösseren Dörfern ähnliche Schulen bestanden, kann kaum bezweifelt werden[2]), auch setzt die Württemberger Schulordnung von 1559 das Bestehen von solchen in ziemlicher Ausdehnung voraus.

§ 8. Die Universitäten.

Ein Bild des mittelalterlichen Unterrichtes wäre unvollständig ohne eine kurze Darstellung der Universitäten[3]).

Scholastik. Anselm von Canterbury (1033—1109) hatte in dem Satze credo ut intelligam den Fortgang von der Unmittelbarkeit des Glaubens zu dem menschlicher Intelligenz erreichbaren Maasse wissenschaftlicher Einsicht verlangt[4]). Dabei galt die Voraussetzung als selbstverständlich, dass der im Dogma feststehende Glaubensinhalt schlechthin unantastbar sei und zu-

1) Beispiele gibt Geffken, Der Bilderkatechismus des 15. Jahrh.; vgl. Lorenz a. a. O. S. 19 ff.

2) Lorenz a. a. O. S. 50 ff.

3) Vgl. Fr. Paulsen, Die Gründung der deutschen Universitäten im Mittelalter und Organisation u. Lebensordnungen der deutschen Univ. im Mittelalter in v. Sybel's Hist. Ztschr. N. F. 9, 251 ff. 385 ff., dem ich meist folge. — Kämmel a. a. O. S. 96 ff. — Paulsen, Gesch. des gelehrt. Unterr. S. 15 ff. — L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6, 2, 201—300. 493 ff. — Janssen, Gesch. des deutschen Volkes, 14. Aufl. 1, 78—138.

4) Siehe L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6, 2, 123 ff.

gleich der Prüfstein für das richtige Denken; kam letzteres zu abweichendem Ergebnisse, so hatte es damit schon allein als falsch sich überführt. Aber schon Abélard (1079—1142) ging einen Schritt weiter und gestattete, dass die vernünftige Einsicht erst den Glauben begründen müsse, da dieser sonst seiner Wahrheit nicht sicher sei. Zu diesem Zwecke führte er die Aristotelische Dialektik in den kirchlichen Unterricht ein, welche Thomas von Aquino, der doctor angelicus (1224—1274), möglichst an die kirchliche Orthodoxie zu accommodiren suchte, indem er die philosophische Theologie streng von der christlichen Offenbarungslehre schied. Diese ganz neue wissenschaftliche Thätigkeit und Richtung fand neben dem jedem höheren Kleriker unentbehrlichen Kirchenrechte und dem bisher in den Klöstern gepflegten Studium der Medicin, die ohne Verbindung mit der Kirche leicht in den Verdacht eines Teufelswerkes gerieth, Stätte und Pflege in den damals entstehenden Universitäten, vor Allem in Paris, dessen Weltruhm die Schüler aus allen Theilen Europa's lockte[1]).

Entstehung der Universitäten. Die Universitäten sind in den romanischen Ländern durch Verbindung der kirchlichen Kathedralschulen mit weltlichen Fachschulen entstanden; die Scholaren derselben erhielten rechtliche Anerkennung ihrer Selbständigkeit in Nationen und Collegien, und der ganze Organismus bildete eine in irgend einer Form rechtlich anerkannte Einheit[2]). Nach ihrem Vorbilde wurden in der zweiten Hälfte des 14. und des 15. Jahrh. die deutschen Universitäten gestiftet. In Folge des durch die Kreuzzüge herbeigeführten wirthschaftlichen Aufschwunges war der Bedarf an Klerikern sehr gestiegen, Kirchen- und Schuldienst beanspruchten zahlreiche neue Kräfte. Aber die vorhandenen Schulen konnten den grösseren Ansprüchen der neuen wissenschaftlichen Richtung nicht mehr gerecht werden, und so hatte sich die Sitte gebildet, dass die Kleriker, welche sich für höhere Stellen qualificiren wollten, die auswärtigen Universitäten aufsuchten. Also aus dem Bedürfnisse, den jungen Klerikern die theologischen und kirchenrechtlichen Vorlesungen in Deutschland zu bieten, erwuchsen die deutschen Universitäten; die Gründung

[1]) Budinszky, Die Univ. Paris und die Fremden an derselben im Mittelalter. Berlin 1876.

[2]) L. v. Stein, Verwaltungslehre, 6, 2, 204 f., der namentlich S. 214 f. die Bedeutung der Wirksamkeit Innocenz' III. in diesem Zusammenhang erweist.

beruhte auf Errichtungsbullen, die von den Päpsten verliehen wurden; Wittenberg (1502) ist die erste Universität, welche nicht durch päpstliche, sondern durch kaiserliche Autorität errichtet wurde. Die Mittel wurden stets durch Zuwendung vorhandener kirchlicher Stiftungen und Pfründen gewonnen; einzelne Hochschulen sind geradezu aus Dom- und Klosterschulen hervorgegangen. Die Lehrer sind fast alle, die Studenten zum grossen Theile Geistliche, oder sie haben die Absicht, Kleriker zu werden, und die Bischöfe sind die eifrigsten Förderer der neuen Unterrichtsanstalten. Auch das Lehrverfahren ist nicht principiell verschieden, sondern der Unterricht ist nur extensiv und intensiv mehr entwickelt.

Universitäts-Unterricht. Neben den Vorlesungen der drei Facultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medicin), in denen in der Regel Lehrbücher erklärt wurden, sind besonders die Disputationen vertreten, welche die Anwendung der Wissenschaft lehren sollten. In der Artistenfacultät dagegen ist der Unterricht durchaus der gewöhnliche Schulunterricht geblieben, nur weiter geführt. In einem ersten vorbereitenden Curse wurden Grammatik, Rhetorik, Dialektik gelehrt, denen ab und zu die Elemente der Mathematik und Physik beigefügt wurden; derselbe schloss ab mit dem Baccalariatsexamen. Der höhere Cursus umfasste die Philosophie (Psychologie, Physik, Metaphysik, Ethik, Politik) und öfter Astronomie und Geometrie. Von selbständigen Forschungen der Lehrer und Anleitung der Schüler zu selbständiger Forschung war in keiner der vier Facultäten die Rede, sondern die Wissenschaft wird von den Alten entlehnt, deren Lehrbücher erklärt werden. Doch der Zeit genügte dies, und es ist nicht fraglich, dass eine andere Betriebsweise unter den vorhandenen Verhältnissen unmöglich war. So fügen sich die Universitäten durchaus in das allgemeine Bild des mittelalterlichen Unterrichtswesens, das ohne Mitwirkung der Kirche nicht denkbar war. Denn sie verlieh hier, wie bei den Schulen, die Ermächtigung zu lehren und die akademischen Grade zu ertheilen d. h. die Befugniss zu lehren weiter zu geben; aus diesem Grunde überwachte sie auch durch ihre Organe die Ausübung dieser Rechte ebenso gut, wie sie durch ihren Einfluss jede Beeinträchtigung derselben fern hielt.

[1]) Die Entwicklungen dieser Einrichtungen bei v. Stein a. a. O. 6, 2, 217 ff.

Zunftmässige Einrichtung. Die Einrichtung der Universitäten hatte etwas Zunftmässiges, dem Handwerke Entlehntes. Der Lehrling (scolaris) sucht sich einen Meister (magister), dem er sich anschliesst, und in dessen Haus er gewöhnlich lebt, und lernt bei ihm 2 Jahre. Nach dieser Zeit wird er Geselle (baccalarius), der nun seinerseits beginnt, unter Aufsicht seines Meisters zu lehren. Nach weiteren 2 Jahren Lern- und Lehrzeit wird er selbst Meister (magister) und muss nun 2 Jahre in der Stadt bleiben, um zu lehren. Nachher kann er sich eine Lebensstellung suchen. Bis dahin gehörte er der Artistenfacultät an. Nun kann er aber in eine der 3 höheren Facultäten eintreten, um Medicin, Rechtswissenschaft oder Theologie zu studiren. Wird er in einer von diesen Meister (doctor), wozu übrigens gewöhnlich ziemlich lange Zeit gehörte (in der theologischen 11—9, in der juristischen 7, in der medicinischen 4 Jahre), so scheidet er aus der Artistenfacultät aus. Weitaus die meisten Studirenden kamen indessen über die Anfänge derselben nicht hinaus. So stellte thatsächlich die Artistenfacultät die oberen Klassen des Gymnasiums dar; dies wurde dadurch zur Nothwendigkeit, dass es bestimmte Vorbereitungsanstalten für die Universität ausserhalb derselben nicht gab. Diese bildeten sich erst, als die alten Schulen den Universitäten gegenüber mehr und mehr zu solchen herabsanken.

Die Scholaren wohnten und hatten ihren Unterhalt in den Gebäuden der Universität, theils gegen Bezahlung, theils unentgeltlich. Ein bestimmtes Alter für den Universitätsbesuch war nicht erforderlich; neben Knaben fanden sich reife Männer zusammen, und Paulsen will das 15. oder 16. Lebensjahr als mittleres Alter für den Anfang der Universitätsstudien annehmen. Aber da einmal für die Artistenfacultät die schulmässige Zucht so wenig wie der schulmässige Unterricht zu entbehren war, so schuf man in Collegien und Cursen Internate, deren Vorbilder die alten Schulen lieferten, und in denen auch jetzt Lehrer und Schüler zusammenwohnten[1]). Für ganz unvorbereitete Knaben entstanden an manchen Universitäten besondere Vorbildungsanstalten (paedagogia), die aber durchaus Universitätsinstitute waren und bis in unser Jahrhundert an einigen Universitäten (z. B. Giessen) geblieben sind.

[1]) Nachweise bei v. Stein a. a. O. 6, 2, 224 ff., der mannigfach neue Gesichtspunkte aufstellt.

Das annähernd treuste Bild jener Studienweise bieten heute noch die Colleges der englischen Universitäten Oxford und Cambridge.

§ 9. Der Humanismus.

So bewegte sich das Unterrichtsleben des Mittelalters schlecht und recht in ziemlich feststehenden Bahnen, die uns zwar heute sehr verfehlt erscheinen, aber für ihre Zeit nicht minder berechtigt waren, als etwa unser heutiges Schulwesen für unsere Zeit. Aber mit dem 15. Jahrhundert war die Ruhe vorüber, welche bis dahin gewaltet hatte, neue Ideen suchen ihre Verwirklichung und erzwingen sich auch in dem Unterrichtswesen Gehör, ohne dass dadurch überall Besseres entstand.

Der erste Anstoss ging von dem Humanismus aus[1]). Derselbe beanspruchte für sich das Verdienst, die Wissenschaften wiederhergestellt, d. h. da man unter letzteren die griechische und römische Literatur verstand, das Verdienst, die Schätze dieser Literaturen zur Grundlage einer neuen Bildung gemacht zu haben. Während die Wissenschaft von der Scholastik lediglich in den Dienst der Kirche gestellt und eine einseitige religiöse, dem einfachen Verstande unbegreifliche Bildung der Menschen herbeigeführt wurde, spiegelten die griechischen Schriften eine Zeit, in welcher ungehindert von Staat und Kirche das menschliche Wesen sich nach den in ihm liegenden Gesetzen allseitig entwickeln und jene harmonische Ausbildung auf den verschiedensten Gebieten menschlichen Lebens erhalten konnte, die seitdem verloren gegangen war. Dieses Gefühl, welches aber zunächst doch nicht so lebhaft war, wie wir uns heute gerne vorstellen, wenn es auch schliesslich zu einer Loslösung von der bisherigen, rein autoritativen und beschränkten Gestalt der Wissenschaft und Lehre führte und die Selbstthätigkeit des Geistes in Schrift und Wort, für Lehrer und Schüler, anstrebte, vor Allem aber die Freude an der Form, welche der mittelalterliche Unterricht ungebührlich vernachlässigt hatte, erzeugten eine Begeisterung für die antike Literatur, wie sie in dieser Lebhaftigkeit und Uebertreibung weder vorher noch nachher vorhanden war. Freilich darf man nicht übersehen, dass die Gluth

[1]) H. Voigt, Die Wiederbelebung des klass. Alterthums oder das 1. Jahrh. des Humanismus, 2. Aufl. Berlin 1880 u. 1881.

dieser Begeisterung nicht selten ein Strohfeuer war, das mehr Helle verbreitete als Wärme spendete. Immerhin wollte man sich an der neuen Flamme wärmen, da die bisherige Weisheit mit sich zu Ende war.

Der Humanismus in Italien. Petrarca hatte dem neuen Evangelium die Ziele gesteckt; die Beredtsamkeit, wie sie Cicero repräsentirt, und die Epistolographie, wie sie im Anschlusse an dessen Briefe entwickelt wird, sind die charakteristischsten Momente der neuen lateinischen Bildung; in dieser Atmosphäre erwuchs der neue Ciceronianismus. Noch war die lateinische Sprache lebendig genug, um ihre Gewalt auf das Gemüth der Menschen auszuüben, aber nicht mehr so lebendig, dass ihre schwächliche Degeneration, wie sie sich schon bei Cicero zeigt, zurückgeschreckt hätte. Gegenüber dem langen Schweigen der mittelalterlichen Wissenschaft erschien diese Redekunst mit ihrem Mangel an Knappheit und Strenge, mit ihrer behaglichen Breite, ihren abgezirkelten und cadenzirten Perioden, auch ihrem Mangel an tiefer Leidenschaft als das erstrebenswerthe Ideal, und ein Ciceronianer zu werden, wurde der eifrigste Gegenstand des Strebens von Jung und Alt; freilich konnte schon Erasmus seine Zeitgenossen verhöhnen, die glaubten, das Geheimniss lateinischer Rede erkundet zu haben, wenn sie ihre Perioden mit esse videatur schlossen. Und die Hauptwirkung der Agitation, die sich gegen das mittelalterliche Latein richtete, ahnten die Angreifer nicht. Dieses war eine lebende Sprache und hatte sich der ganzen wissenschaftlichen Entwicklung so innig angeschlossen, dass es jedem Bedürfnisse genügte. Die Sprache der Klassiker, die jetzt an die Stelle der bisherigen gesetzt werden sollte, war todt und konnte nicht mehr belebt werden; in ihr konnte sich das geistige Gut der Zeit nicht ausdrücken, wie schon Erasmus mit feinem Gefühl in seinem Ciceronianus ausführte. So wurde das Latein eine todte Sprache, neben der sich die lebendigen Volkssprachen rasch und leicht durchsetzten. Die Griechen verloren ihre materielle Geltung nicht, wohl aber trat jetzt zu dem Interesse am Inhalt auch das an der Sprache; man fing wieder an, die Originale zu lesen, statt sich mit den armseligen Uebertragungen zu begnügen. War Aristoteles das Evangelium der Scholastik, so schaarten sich die Jünger dieser neuen Kirche um Plato, dessen Studium namentlich von der platonischen Akademie, die Lorenzo di Medici gestiftet hatte, gepflegt und gefördert wurde. Die in den Kloster-

bibliotheken vergrabenen Manuscripte wurden jetzt aus ihrem Schlafe geweckt, überall wurden Handschriften aufgehäuft, namentlich die fürstliche Huld der Medici mit ihren Verbindungen über die ganze europäische Welt führte der Bibliothek in Florenz stets neue Schätze zu. Und nun wird geschrieben und gedruckt, emendirt und verglichen, herausgegeben und commentirt, und diese ganze geschäftige Schaar ist darin einig, dass sie bisher nur in Barbarei, Nacht und Unwissenheit gelebt habe. Das 15. Jahrhundert zeigt insbesondere in Italien ein so reges literarisches Leben, wie man seit lange nichts mehr erlebt hatte. Und die Apostel der neuen Lehre finden lohnende Beschäftigung. Lehrstühle werden begründet, um die Aufhellung der beiden klassischen Sprachen und des in ihnen dargestellten Lebens zu ermöglichen; und wenn bis jetzt die Kleriker das Schriftthum auch im Staate in den Händen hatten, so wurden sie jetzt durch die Humanisten verdrängt, welche in den italienischen Republiken und an den Fürstenhöfen zu den Stellen gelangten, zu welchen eine gelehrte Bildung erforderlich war, vor Allem aber als Lobredner der Fürsten und als Gesandte Verwendung fanden. Allmählich wurden alle Richtungen des Lebens von dem Humanismus bestimmt, der Diplomatie und Kriegführung, Staatswesen und Gesellschaft, Glauben und Wissen beeinflusste und umgestaltete[1]).

Namentlich an den kleinen Fürstenhöfen Oberitaliens wurde der Humanismus allmächtig, und hier entwand er auch die bisher der Geistlichkeit vorbehaltene Schulleitung deren Händen. Hier sind auch die ersten Programme des Humanismus über Erziehung und Unterricht entstanden, die allerdings nur auf die Fürstenerziehung zugeschnitten waren und deshalb die Ideale der griechischen und römischen Pädagogik, speciell Quintilian's, leichter aufzustellen und zum Theil auch zu verwirklichen vermochten.

Pädagogen und Erziehungstheoretiker. So wirkte **Vittorino** von Feltre[2]) (1378—1477) am Hofe der Gonzaga in Mantua, so

[1]) Burckhardt, Cultur der Renaissance, hat dies auf den einzelnen Gebieten erwiesen.

[2]) Carlo de' Rosmini, Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina; di Vittorino da Feltre et de' suoi discepoli. Bassano 1801. Bearb. von J. K. v. Orelli. Zürich 1812. — G. Voigt, Wiederbelebung des klass. Alterthums. — H. Kämmel in Schmid's Encykl., 1. Aufl. 9, 722 ff.

Petro Paolo **Vergerio**[1]) (1349—1428) im Hause Francesco's von Carrara in Padua. Beide erneuerten die Herbeiziehung der griechischen Gymnastik und schafften der leiblichen Ausbildung mehr Raum, die aber selbstverständlich auch durch die dem Adel unentbehrlichen Künste des Fechtens und Reitens gefördert wurde. Der Erstere suchte in ethischer Hinsicht die Erziehungsgrundsätze Plato's durchzuführen, während in formaler Hinsicht vor Allem die Ziele der alten Rhetorenschulen mit den herkömmlichen Mitteln angestrebt wurden. Klassiker wurden dem Unterrichte zu Grunde gelegt und interpretirt, auf dichterische Nachbildung Vergil's Gewicht gelegt. Vor Allem fanden hier die Griechen ihr Recht, Homer, Pindar, die drei grossen Tragiker, Demosthenes und Isocrates, natürlich auch Plato und Aristoteles, in die aber nur die Besseren eingeführt wurden. Die dialektischen Klopffechtereien wurden zu Gunsten der Rede- und Versübungen zurückgedrängt, und Mathematik sollte ihre Wirkung für deductives Denken in höherem Grade, als herkömmlich war, beweisen. Dabei war Vittorino ein streng kirchlicher Mann, fast Asket, und von dem nicht selten sich findenden Gegensatze zwischen Humanismus und Kirche war bei ihm keine Rede. Vergerio schloss sich in seiner Schrift de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Ubertinum Caesariensem (Brescia 1485) mehr an Quintilian an. Mit diesem theilt er auch die Vorliebe für öffentlichen Unterricht, den er dem Staate vindicirt. Wie er sich zur klassischen Lectüre stellte, wissen wir nicht. Wenn er auch die Wissenschaft von der Natur als dem menschlichen Geiste am angemessensten bezeichnet hat, so dürfen wir uns dadurch nicht verleiten lassen, auf neue pädagogische Ideen zu schliessen; denn es handelt sich hier ebenfalls nur um die Erklärung der Alten, soweit dieselben über diesen Gegenstand geschrieben haben, und diese Auffassung und Betriebsweise hat bereits die alte Schule gehabt. Hauptsache bei beiden war, dass die Erziehung nicht durch die ständische Aufgabe des Zöglings, sondern durch die natürliche Entwicklung bestimmt wurde.

Als die Waffen, welche die neue Bildung verlieh, das überlieferte kirchliche System in's Wanken zu bringen drohten, entschloss sich die Curie, diese dadurch ungefährlich zu machen,

[1]) Schweminski, P. P. Vergerius u. M. Vegius. Progr. Posen 1858. — Voigt a. a. O. — H. Kämmel a. a. O. 9, 650 ff.

dass sie dieselben in ihre Dienste nahm. Mit Nicolaus V. stieg der Humanismus auf den päpstlichen Stuhl (1447), und die architektonische Ausstattung des neuen Rom geht auf diesen Papst zurück. Laurentius Valla wurde von ihm nach Rom berufen, obgleich er gegen die Constantinische Schenkung und die Verderbniss der Kirche geschrieben hatte; die griechischen Studien, welche immer mehr Boden gewonnen hatten, fanden hier besondere Begünstigung. Der Cardinal Bessarion versammelte einen Kreis griechischer Gelehrten um sich, unter denen Georg von Trapezunt und Theodoros Gaza die bedeutendsten waren. Die Kenntniss der griechischen Sprache wurde dadurch sehr wesentlich und die des Alterthums überhaupt nicht unbedeutend gefördert, erweitert und namentlich verbreitet. Der feinsinnige Papst liess eine Reihe von Griechen in's Lateinische übersetzen und eine Menge griechischer Handschriften durch Agenten zusammenkaufen; so wurde er in gewissem Sinne der Stifter der vaticanischen Bibliothek.

Auch am päpstlichen Hofe ist eine Gymnasialpädagogik entstanden, welche verhältnissmässig noch geringere Selbständigkeit besitzt und ein wahrer Codex trivialer, darum aber meist hochgepriesener pädagogischer Weisheit ist: die 6 Bücher de liberorum educatione et claris eorum moribus (Paris 1511) des **Mapheus Vegius** (1407—1458). Wir haben in diesem Buche zwar den Niederschlag langer, mit Verständniss und oft scharfer Beobachtungsgabe gemachter Erfahrung vor uns, und noch heute gilt nicht nur das Meiste dessen, was darin steht, sondern die Lehrbücher der Pädagogik schöpfen auch noch recht oft aus dieser — freilich den Meisten unbewussten — Quelle. Aber Vegius hat das Wenigste selbst gedacht, sondern nur geschickt seine Vorgänger, namentlich Quintilian, als Vorlagen benutzt; sodann hält sich aber die Schrift so vorsichtig an allgemeine und selbstverständliche Dinge, dass sie zwar selten Unrichtiges, aber noch seltener irgend einen präcisen und klaren eigenen Gedanken enthält.

Die Schrift des Vegius begleitet nach altherkömmlicher Weise den Zögling von der Geburt bis zur Vollendung der Erziehung und gibt eine Menge von Rathschlägen und Winken über Behandlung und Erziehung im frühen Kindesalter, die schon seit dem Alterthum Gemeingut geworden sind, aber stets wieder von Neuem breitgeschlagen werden. Für den Unterricht wird die Verbindung von Lehre und Uebung gefordert, dem Lehrer

Beaufsichtigung und Correctur der Uebungen und überhaupt sorgfältige Anleitung zur Arbeit zur Pflicht gemacht. Für die Lectüre kommen zunächst die Dichter: Aesops Fabeln, dann Vergil und Homer in Betracht, während für die Prosa Cicero fast ausschliesslich berücksichtigt wird. Bei Behandlung der Lectüre darf der Inhalt zwar nicht vernachlässigt werden, aber Hauptsache ist doch die Form. Bezüglich der Ausführlichkeit des Unterrichts wird zwischen Nothwendigem und Wünschenswerthem geschieden; das Letztere kann höchstens in einer Uebersicht geboten werden. Auch darf nicht zu gleicher Zeit Vielerlei, sondern es muss Weniges intensiv betrieben werden. Natürlich muss die Individualität Berücksichtigung finden. So ist zwar fast Alles, was vorgebracht wird, richtig, aber auch fast nichts neu und originell. Damit ist schon die Signatur dieser Gymnasialpädagogiken gegeben, welche der Humanismus in so grosser Zahl hervorgebracht hat. Man kehrt einfach zu den Recepten Quintilian's zurück, den man mit platonisch-plutarchischen Ideen bereichert. Aber der alte nüchtern-verständige Praktiker würde sich wenig über diese Correctur seiner Gedanken gefreut haben; denn er strebte unerreichbare Dinge nicht an, und die graue Theorie war ihm von des Lebens grünem Baume noch nicht unvereinbar geschieden.

Der Humanismus in Deutschland. Die Fluthen dieser grossen Bewegung jenseits der Alpen konnten bei den regen Beziehungen, welche im 15. Jahrhundert zwischen Deutschland und Italien noch immer bestehen, nicht an der Alpenwand ihr Ende finden, sondern ihre Wogenschläge zitterten hinüber nach Deutschland[1]). Schon die Lützelburger Karl IV. und Sigismund sind von humanistischem Geiste angehaucht, dessen Wehen der Letztere mächtiger auf dem Constanzer Concil erfahren hatte. Die Namen der jüngeren und älteren Studenten, welche in Italien selbst das neue Evangelium kennen lernten, meldet die Ueberlieferung nicht; soviel ist sicher, dass sie mit ganz wenigen Ausnahmen ihrer Heimath dasselbe nicht brachten. Erst mit Enea

[1]) Für die Entwicklung des deutschen Humanismus sind die Hauptwerke: H. A. Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftl. Bildung, vornehmlich in Teutschland bis zum Anfange der Reformation, 3 Bde. Magdeburg 1827 bis 1832. — K. Hagen, Deutschlands liter. u. relig. Verhältnisse im Reformationszeitalter, 3 Bde. Erlangen 1841—1844.

Silvio di Piccolomini[1]), der seit 1442 die Reichskanzlei Friedrich's III. leitete, beginnt die entschiedene Ausbreitung der neuen Lehre in Deutschland; denn die Secretäre, Advocaten, Geistlichen etc., welche innerhalb der Reichskanzlei Verwendung fanden, wurden nun zu Aposteln der neuen Bildung, die rasch, selbst in kleinen Städten, einen ziemlichen Anhang fand. Vergebens wetterte ein echt deutscher Mann wie Gregor von Heimburg gegen die welschen Künste, deren Verderblichkeit ihm in dem Kampfe um die deutsche Kirchenneutralität klar geworden war. Aber erst am Ausgange des 15. Jahrhunderts schoss die humanistische Saat in Deutschland üppig empor. Des ersten Anstosses hatte es von Italien aus bedurft, die weitere Entwicklung erlangte rasch eine gewisse Selbständigkeit. Die Erfindung der Buchdruckerkunst machte das mühselige Abschreiben der Texte überflüssig, gute Ausgaben ersparten das Vergleichen der Handschriften, die Bücherpreise wurden jetzt auch für einen Mann in einfachen Verhältnissen erschwinglich, und eine Bibliothek zu besitzen war jetzt mit mässigem Aufwande ausführbar; man brauchte nicht mehr ein Menschenleben dazu, um zu diesem begehrten Ziele zu gelangen. Die Bücher machten den oft theuren Unterricht bald entbehrlich; wer sich die Elemente der klassischen Sprachen angeeignet hatte, half sich, wenn auch kümmerlich, fort. Denn die besten Lehrer waren die Klassiker selbst, welche man jetzt mehr auf ihren Inhalt und vor Allem auf ihre Form schärfer ansah als früher. In Deutschland nimmt der Humanismus sofort eine andere Richtung als in Italien: während hier vorwiegend, ja nicht selten einzig die Form bestimmend war und fesselte, kommt es den deutschen Humanisten auf den Inhalt der Klassiker an, und die griechische Sprachkenntniss wird für das Verständniss des Neuen Testamentes fruchtbringend. Und während dort an den Fürstenhöfen und an den Akademieen der grossen Städte die Humanisten die Stätten ihrer Wirksamkeit fanden, richteten sie sich hier auch an den Universitäten und Schulen ein und gaben selbst dem niederen Unterrichte hier und dort allmählich eine andere Richtung.

Wie der Humanismus die deutschen Universitäten seit dem

[1]) G. Voigt, Enea Silvio de' Piccolomini, Bd. 1—3. Berlin 1856—1863. 1, 212 ff. 2, 342 ff. — Ders., Die Wiederbelebung des klassischen Alterthums, 2, 279 ff.

Ende des 15. Jahrhunderts umgestaltet hat, ist von Paulsen[1]) in lehrreicher Weise nachgewiesen worden. Hier soll dargethan werden, welche Wirkungen die Gymnasien durch denselben erfahren haben.

§ 10. Das humanistische Schulwesen vor der Reformation.

Es ist ganz unzweifelhaft, dass die humanistische Strömung schon früher als in die Universitäten am Ausgang des 15. Jahrhunderts in die höheren Schulen vereinzelt Eingang gefunden hat; dieser Vorgang gibt sich darin zu erkennen, dass die alten Lehrbücher, namentlich das Doctrinale des Alexander von Villedieu, entfernt und die heidnischen Dichter, also namentlich Terenz und Vergil in den Unterricht eingeführt werden[2]). Die Gelehrten betrachteten als ihre höchste Aufgabe, die römische Literatur fortzuführen, als könnte das Mittelalter einfach ausgestrichen werden; die klassischen Meisterwerke betrachtete man schlechthin als die Meister, passend für jede Zeit und für jedes Land und Volk. Vom historischen Verständniss der alten Zeit war einstweilen keine Rede. Die Cultivirung eleganter Latinität in Rede und Schrift erschien als das Kriterium wissenschaftlicher Bildung, und speciell für die Schulen und Universitäten galt die Beredtsamkeit, deren Muster Cicero ist, als das Ziel des Schulunterrichts. Das Griechische kommt erst in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts, freilich nur vereinzelt und auch da nur in den Elementen, vor. Aber allgemeiner wurden die Schulen erst dem Humanismus gewonnen, als die Universitäten die Lehrer lieferten, welche dem neuen Evangelium anhingen und im Stande waren, seinen Forderungen einer sogenannten klassischen Latinität zu entsprechen.

Dieses Eindringen des Humanismus in die Schule erfolgte am frühesten in den reichen Reichsstädten des deutschen Südens. Aber weit intensiver trat dasselbe ein in dem nordwestlichen Deutschland, wo der Humanismus bereits eine feste Schulorgani-

[1]) Gesch. d. gelehrt. Unterrichts, S. 44 ff. — Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulwesens, S. 266 ff.

[2]) Eine ziemlich reiche Zusammenstellung bei Paulsen a. a. O. S. 104 ff. — Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulwesens, S. 243 ff. 294 ff.

sation vorfand, welche ihm, als er Eingang fand, eine ziemlich gleichmässige und intensive Entfaltung ermöglichte[1]).

Die Hieronymianer. Geert Groote (Gerardus Magnus) (1340 bis 1384) hatte in den Niederlanden in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts die „Brüderschaft des gemeinschaftlichen Lebens", auch Collatienbrüder, Hieronymianer, Gregorianer und „Brüder vom guten Willen" genannt[2]), gegründet, eine Vereinigung zu asketischer Lebensweise, deren Mitglieder zunächst in Entsagung und Andacht, in Uebungen der Barmherzigkeit und in fleissiger Handarbeit ihre Befriedigung suchen, aber auch für die religiöse Bildung durch Predigt und Unterweisung in der Landessprache wirken sollten. Der Stifter selbst liess für die höhere Ausbildung nur die Lectüre der heiligen Schriften und der Kirchenväter, sowie einiger heidnischen Philosophen (Seneca, Plato) zu. Schnell verbreiteten sich die theils klosterartigen, theils freier als Brüderschaften gestalteten Niederlassungen, Fraterhäuser genannt, in den Niederlanden und dem benachbarten Norddeutschland von der Schelde bis zur Weichsel; der Hauptsitz in den Niederlanden war Deventer, während in den benachbarten deutschen Gebieten Münster am entschiedensten der Richtung der Fraterherren angehörte.

Von einer vorwiegend pädagogischen Wirksamkeit der Fraterherren zu reden, dazu berechtigt im Anfange ihrer Thätigkeit nichts. Denn die Forderung, die Bibel in der Landessprache zu lesen und in letzterer auch zu beten, ist weder neu, noch führt sie unmittelbar auf pädagogische Thätigkeit. Die Fraterherren konnten im Anfange gar nicht die Forderung darunter verstehen, dem Volke die Bibel ohne Auswahl in die Hand zu geben, denn ein solches Verlangen wäre vor Verbreitung der Buchdruckerkunst nicht ausführbar gewesen. Also lag weder die Nothwendigkeit, lesen, noch weniger die schreiben zu lehren, in diesem Verlangen be-

[1]) H. Masius, Die Einwirkungen des Humanismus auf die deutschen Gelehrtenschulen. Leipzig 1862.

[2]) Hauptwerk: Delprat, Die Brüderschaft d. gemeinsamen Lebens. Deutsch mit Zusätzen und einem Anhange von Mohnike. Leipzig 1840. — Ausserdem Cramer, Gesch. des Unterr. u. der Erz. in den Niederl., S. 260 ff. — Wildenhahn, Die Schulen der Brüder v. gemeins. Leben. Annaberg 1867. — Kämmel, Hieronymianer in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 522 ff. und in Gesch. d. dtsch. Schulwesens, S. 207 ff. — Namentlich die letztere Arbeit gibt alle Specialliteratur.

gründet. Ebensowenig lassen sich bestimmte pädagogische Grundsätze oder gar ein fertiges pädagogisches System nachweisen; sicherlich haben die meisten Fraterherren von Anfang an überhaupt gar nicht sich mit dem Unterricht befasst, und wenn sie es thaten, so brauchte dies durchaus nicht in einer von der mittelalterlichen Methode abweichenden Weise zu geschehen, wie es denn an manchen Orten in der früheren Zeit nachweislich auch nicht geschehen ist. Was wir von der Zucht in den Schulen der Fraterhäuser erfahren, weicht nicht von der klösterlichen ab; höchstens zeigt sich an manchen Orten ein recht bedenklicher Verfall derselben, und zwar in einem Masse, wie er sonst meist durch die Abgeschlossenheit des Klosters und die beschränkte Zahl seiner Insassen verhindert wurde[1]). Vielleicht wurde dadurch die Einsetzung von Aufpassern aus der Zahl der Schüler veranlasst. Also aus sich heraus hat die Brüderschaft neue pädagogische Principien nicht erzeugt. Sie erzog die Jugend zum Kirchendienste, theilte die im Kirchendienste, namentlich bei der Predigt zur Verwendung gelangenden Bibelabschnitte in der Muttersprache mit, sie übertrug die herkömmlichen Gebete in letztere; sie erklärte vielleicht auch Einzelnes daraus; aber erweisen lässt sich dies Letztere nicht. Wo sie ein Bedürfniss fand, höhere Schulen in der bisherigen Weise zu errichten, kam sie diesem nach; und je mehr sich dieses Bedürfniss steigerte, desto mehr wurde die Unterrichtsthätigkeit allmählich die Hauptsache.

Humanistische Einflüsse auf die Fraterherrenschulen. Was man als Eigenthümlichkeiten der Fraterherrenschulen anführt, hat mit diesen nichts zu thun, sondern dieselben sind sämmtlich Wirkungen des Humanismus. Als solche sind zu bezeichnen: die allmähliche Ersetzung des Doctrinale[2]) durch eine verbesserte lateinische Grammatik[3]) (des Despauterius), die Abkürzung des grammatischen Unterrichts zu Gunsten einer rascheren Einführung in die Schriftstellerlectüre, die Pflege einer reineren Latinität und einer schöneren Form im Anschlusse an die Klassiker, die Einführung von heidnischen Klassikern in den Unterricht und die

[1]) Beispiele bei Cramer, Gesch. des Unterr. u. der Erz. in den Niederlanden, S. 279 ff.

[2]) Wie langsam dies ging, zeigt Reichling, Joh. Murmellius. Freiburg 1880. S. 36 ff.

[3]) Die Bearbeitung von Lehrbüchern für das Lateinische durch Humanisten bei Kämmel a. a. O. S. 378 ff.

allerdings noch zurücktretende Pflege des Griechischen[1]), für welche lediglich die Lehrbücher von Griechen, wie Chrysoloras, Laskaris und Theodoros Gaza, zur Verwendung gelangten. Die Hinleitung auf die biblische Wahrheit mittelst der weltlichen Wissenschaft wog stärker vor, als in den rein humanistischen Schulen; aber selbst dieser charakteristische Zug scheint mehr und mehr zurückgetreten zu sein. Diese Seiten gewannen den Brüderschulen zahlreiche Schüler, obgleich auch bezüglich dieser Zahlen die gewohnten Uebertreibungen sich geltend gemacht haben. Aber gerade weil diese Seiten es allein waren, welche die Brüderschulen populär machten, konnten sie weder mit den protestantischen, noch mit den jesuitischen Schulen die Concurrenz bestehen und wurden von diesen aufgesaugt.

Der Mann, welcher den Schulen der Fraterherren die humanistische Richtung mittheilte, ist neben Wessel in allererster Linie **Rudolf Agricola** (1443—1485) gewesen. In Paris ein Schüler Wessel's und Johannes' a Lapide, in Ferrara des Theodoros Gaza, war er gleich tüchtig in lateinischer und griechischer Sprache und Literatur; seine lateinische Beredtsamkeit fand selbst bei den Italienern Anerkennung; nach Erasmus' Urtheil war er „Graecorum graecissimus, Latinorum latinissimus, alter Maro“. Wie vielen Humanisten, lag auch ihm das Vagantenthum im Blute; er wollte sich an keine feste Thätigkeit binden, die Schule war ihm ein Greuel, in Freiheit der Wissenschaft obzuliegen sein Ideal. Auch er ging bei Quintilian in die Schule, und sein Nachdenken über die beste Art des Unterrichtes kehrte naturgemäss zu dessen Pädagogik zurück; denn was diese Zeit ersehnte, correcte lateinische Rede, und was sie glaubte erringen zu können, wie zu der Zeit, da dieselbe noch lebendig war, dafür lieferte ja Quintilian die Anweisung; nach ihr sind auch theilweise seine drei Bücher „De inventione dialectica“ gearbeitet, ein Werk, welches auf die ganze humanistische Entwicklung in Deutschland und speciell auf die Behandlung der Dialektik an Universitäten und Schulen den allergrössten Einfluss geübt hat. Dabei war er der Praxis nicht völlig fremd; denn einzelne, besonders strebsame junge Leute hatte er in die Schätze des Humanismus eingeführt. Aber mehr als durch seine theoretische Erwägung und mehr als durch diese zeitweilige praktische Thätigkeit förderte er die Ein-

[1]) Darüber und über die Lehrmittel Kämmel a. a. O. S. 388 ff.

führung des Humanismus in die Schule durch sein Verhältniss zu den Fraterherren. Ob er selbst aus einer ihrer Schulen hervorgegangen, weiss man mit Sicherheit nicht; wahrscheinlich ist es aber, da er ein Niederländer (aus der Nähe von Gröningen) war. Er war befreundet mit dem Deventer Rector Alexander Hegius, den er dem Humanismus zuführte und der von ihm Griechisch lernte; der Einfluss des Hegius aber lässt sich auf eine Reihe jüngerer Schulmänner unzweifelhaft nachweisen.

So ist es von grossem Werthe, die pädagogischen Ansichten Agricola's genau festzustellen. Dieselben finden sich niedergelegt in seinem Briefe de formando studio an den jungen Antwerpener Patricier Jacob Barbirianus von 1484 [1]).

Pädagogische Theorie des Agricola. Für Agricola [2]) ist ebenso wie für Quintilian die Erlangung eines richtigen Urtheils, welche von der Erwerbung positiver Kenntnisse untrennbar ist, und die Fähigkeit, das richtig Gedachte richtig ausdrücken zu können, die Aufgabe und das Ziel des Unterrichts. Der erstere Theil wird erworben durch das Studium der besten Klassiker, denn sie haben das, was der gebildete Mensch wissen muss, zugleich in vollendeter Weise ausgesprochen, und Inhalt und Form sind für den Schüler von gleicher Bedeutung; beide muss er durch das Studium der Alten zugleich gewinnen. Gegenstand des dem Menschen zukommenden Wissens ist zunächst die Philosophie, die man aus Aristoteles, Cicero und Seneca kennen lernt, welche aber die Geschichte durch lehrreiche Beispiele illustrirt und das Studium der heil. Schrift von jedem Irrthume läutert. Ergänzt wird die Philosophie durch die Kenntniss der Naturwissenschaften, die ebenfalls aus den antiken Schriften zu erlernen sind. Das Kriterium der Bildung ist, wenn man selbst Etwas zu produciren vermag, was der Vorbilder nicht unwürdig ist. Wird auch hierbei von der lateinischen Sprache nicht ausdrücklich gesprochen, so versteht sich doch aus der ganzen Zeitrichtung von selbst, dass nur an die Production in lateinischer Sprache gedacht wird. Auch der Weg, welcher zu diesem Ziele

[1]) Eine Uebertragung gibt Erhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung 1, 389 ff.

[2]) In der folgenden Entwicklung bin ich Ernst Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872, vielfach gefolgt, einer meist nicht nach Gebühr gewürdigten Arbeit.

führt, ist derselbe, den Quintilian angibt. Man muss die alten Schriftsteller mit Nachdenken lesen und dabei möglichst sorgfältig und genau verfahren, jedoch nicht so, dass man sich in eine unverständliche Stelle verbeisst und nicht von ihr ablässt, bis man sie völlig verstanden hat; denn oft gelingt bei wiederholtem Lesen, was sich beim erstmaligen dem Verständnisse entzog. Jedoch muss man stets zuerst den Gedanken erfasst haben, ehe man den formalen Ausdruck der weiteren Betrachtung unterzieht; ob die Erfassung gelungen ist, wird häufig der Versuch zeigen, denselben in der Muttersprache auszusprechen. Gute Gedanken muss man in sich aufnehmen, und wo dieselben in Satzverbindungen ausgesprochen sind, muss man letztere durch logische Zergliederung auflösen, um dem Denken Anderer auf die Sprünge zu kommen. Für den sprachlichen Ausdruck muss man vom Anfang an Sammlungen anlegen, in denen man treffende Beispiele, Sentenzen, pressende Gedanken etc. zum eigenen Gebrauche aufspeichert. Die eigene Nachbildung der fremden Sprache hat vor Allem Correctheit anzustreben; die Feinheit und Politur des Ausdrucks bildet den Abschluss.

Nach diesen Ansichten wird **Alexander Hegius**[1]) vom Jahre 1468—1498 die Schule zu Deventer geleitet und gestaltet haben, aber mit der Vorsicht und Bedächtigkeit, die dem wenig schöpferischen Manne eigenthümlich waren. Noch um 1478 bis 1482 fällt Erasmus das Urtheil über die Deventer Schule, der er selbst angehörte: „ea schola tunc adhuc erat barbara,“ und aus des Hegius letzter Lebenszeit wird berichtet, dass er den Klassikern nur spärlich Raum gegeben und das Doctrinale nicht nur beibehalten, sondern sogar neu commentirt habe; ebenso wissen wir aber auch, dass er von Rudolf v. Langen humanistisch beeinflusst wurde[2]). Seine humanistische Richtung scheint sich mehr in der Pflege lateinischer Versification geltend gemacht zu haben[3]), die ja überhaupt in der früheren humanistischen Epoche in charakteristischer Weise hervortrat. Das Griechische hat er selbst erst spät erlernt und sicherlich nie in weitergehender Weise beherrscht.

[1]) Siehe Molhuysen's Abhandlung über Hegius, übers. von Tross in Ztschr. f. vaterländ. Gesch. u. Alterthumsk. 21, 339 ff. — Erhard a. a. O. 1, 416 ff. — Otto Jahn, Aus der Alterthumswissenschaft. Bonn 1868. S. 416 f. — D. Reichling, Joh. Murmellius. Freiburg 1880. S. 5 ff.

[2]) Parmet, Rud. v. Langen. Münster 1869. S. 49 f.

[3]) Reichling, Joh. Murmellius, S. 11 ff.

Wir verstehen deshalb auch nicht völlig, wie gerade aus dieser Schule eine Reihe sehr entschieden humanistisch angeregter Lehrer hervorgegangen ist; doch mag sich dies durch die äusserst spärlichen Nachrichten erklären, welche uns über Hegius und seine Wirksamkeit erhalten sind[1]), und die nicht darüber hinausgehen, uns einen wohlwollenden, sittlich tüchtigen und imponirenden, vielleicht in dem Unterrichte auch anregenden Schulmann zu schildern.

Ein Schüler des Hegius, der die pädagogischen Grundsätze Agricola's in die Schule nachweislich übertrug, ist **Johann Murmellius**[2]), ein Schulmann mit Leib und Seele („vir natus ad hoc ut studiosae iuventuti prodesset"). Seit 1508 war er Rector der Schule bei St. Ludgeri in Münster, seit 1513 Rector in Alkmaar, seit 1516 in Deventer, dessen Schule sich unter ihm wieder rasch hob. Von diesem Manne, einem der gewandtesten lateinischen Versmacher des deutschen Humanismus[3]), gibt uns genauere Kenntniss die Schulordnung von Alkmaar[4]), welche völlig von humanistischem Geiste durchdrungen ist, ferner zahlreiche philologische und pädagogische Arbeiten[5]), namentlich aber ein lateinisch-deutsches Vocabular, Pappa puerorum esui et usui dedicata (percocta) (1513) genannt, das in etwa 50 Jahren mindestens 32 Ausgaben erlebte. In demselben ist der Wörterschatz der lateinischen Sprache nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, die mit Gott beginnen und mit den Todsünden schliessen. Dann kommt eine Phrasensammlung für den gewöhnlichen Verkehr; ein drittes Capitel gibt praecepta moralia, das vierte eine Anzahl der gebräuchlichsten Sprichwörter, Alles mit beigefügter deutscher Uebersetzung, ein Anhang gibt ursprünglich eine Conjugationstabelle, später einen kurzen Abriss der lateinischen Grammatik nach den acht Redetheilen des Donat und eine Anweisung zur Versification. So finden sich hier schon die Hauptziele der Agricola'schen Pädagogik durchgeführt[6]). Die lateinische Rede

[1]) S. Kämmel, Gesch. d. dtsch. Schulw., S. 219 ff. — Reichling a. a. O. S. 14.

[2]) Die Hauptarbeit von D. Reichling, Joh. Murmellius. Sein Leben und seine Werke, Freiburg 1880, hat die früheren Arbeiten überflüssig gemacht.

[3]) Reichling a. a. O. S. 47 f. u. 166 ff.

[4]) Bei Reichling a. a. O. S. 96 ff. ein Auszug.

[5]) Dieselben hat Reichling a. a. O. S. 132 ff. sehr fleissig zusammengestellt; vgl. S. 46 ff. 88 ff. 98 ff.

[6]) Ueber Umarbeitungen s. Reichling a. a. O. S. 93 f.

als allgemeines Verkehrsmittel tritt in den Vordergrund, und auf sie wird der Unterricht in der Hauptsache gerichtet. Aber die Schule soll nicht nur Kenntnisse (doctrina) verleihen, sondern sie soll auch zur guten Sitte (mores) erziehen. Erziehung und Unterricht sind bei den Deventer-Münster'schen Schulmännern untrennbar[1]). Was für die Förderung des Verständnisses der Autoren in dieser Zeit geschehen war, zeigt das Verzeichniss humanistischer Schriften im Scoparius des Murmellius in lehrreichster Weise[2]).

Die Münster'schen Humanisten. Ebenfalls aus Hegius' Schule sind die Lehrer hervorgegangen, mit denen der in Italien mit dem Humanismus vertraut gewordene Dompropst Rudolf von Langen, ein Freund Agricola's, in Münster[3]) 1500 die Domschule vollends in eine rein humanistische Anstalt umwandelte[4]). Timann Kemner (Camener) wurde Rector der neuen Schule, an welcher unter Anderen der Gräcist Caesarius, der 1512 in Münster die Aufnahme der griechischen Sprache in den Lehrplan durchführte, und Murmellius als Lehrer, Letzterer auch als Conrector, wirkten. Heute wissen wir, dass man selbst an dieser Schule nur langsam mit den mittelalterlichen Traditionen gebrochen hat[5]).

Ein Zuhörer des Hegius war auch in Deventer **Desiderius Erasmus**[6]) (1476—1536), der von seinem 9. bis 13. Jahre diese Schule besuchte, nachher in das Fraterhaus zu Hertogenbosch kam und in ein Kloster zu Stein eintrat. Er war ein glänzender Geist, aber ohne festen Willen, nur Humanist und als solcher Bekämpfer mönchischer Ignoranz, gegen die er sehr schneidige Waffen anwandte. Sein Lob der Dummheit (moriae encomium) ist eine der bittersten Satiren, die je in dieser Richtung geschrieben worden sind. Gleich Agricola und vielen

[1]) S. die Ausführungen von Reichling a. a. O. S. 41 ff.

[2]) Reichling a. a. O. S. 108 ff.

[3]) Cornelius, Die Münster'schen Humanisten. Münster 1851. — Adalb. Parmet, Rudolf v. Langen. Münster 1869.

[4]) Parmet a. a. O. S. 71 ff. Vgl. indessen Nordhoff, Denkwürdigkeiten aus dem Münster'schen Humanismus 1874. — Reichling a. a. O. S. 27 ff.

[5]) Reichling a. a. O. S. 36 f.

[6]) Vgl. Ehrhard a. a. O. 2, 461 ff. — Kämmel, Gesch. des dtsch. Schulw., S. 327 ff.; derselbe hat auch S. 361 die ältere Literatur über E. zusammengestellt. — Lange-Wagenmann, Erasmus in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 2, 223 ff., wo ebenfalls die Literatur verzeichnet ist. — Bursian a. a. O. 1, 142 ff.

Anderen wollte auch er von regelmässiger praktischer Thätigkeit, die ihn da oder dort gefesselt hätte, nichts wissen und führte ein unstätes Gelehrtenleben in Frankreich, England, Italien und Holland.

Neben seiner eigentlich gelehrten Thätigkeit, von der zahlreiche Ausgaben der Klassiker und Kirchenväter, vor Allem aber seine Ausgabe des Neuen Testamentes zeugen, fand er doch Zeit, sich auch theoretisch mit Unterrichts- und Erziehungsfragen zu beschäftigen und namentlich die Vorbereitung für die humanistischen Studien zu erörtern, auch Schulbücher für diesen Zweck zu schreiben (z. B. für die Schule seines Freundes Colet in London den „Libellus de octo orationis partium constructione", einen Briefsteller „De ratione conscribendi epistolas 1522", seine Colloquia, ein Conversationsbuch, endlich eine Stilistik „De duplici copia verborum ac rerum"). Natürlich legt auch er auf die schöne lateinische Form grosses Gewicht, und er war berufen, darüber zu urtheilen, da er der beste Stilist seiner Zeit war. Aber ihm schwebt noch die Möglichkeit vor, im Anschluss an die Alten eine freie und selbständige Handhabung der lateinischen Sprache zu erreichen. Diese Ansicht vertheidigt er in der Schrift „Ciceronianus s. de optimo dicendi genere", in welcher er den blinden Ciceronianismus in unwiderleglicher Weise seiner Unberechtigung und Thorheit überführt. Zum Verständnisse der klassischen Schriften sind aber auch sehr ausgedehnte Realkenntnisse nöthig, wie in den kleinen Abhandlungen de pronuntiatione, de ratione studii dargelegt wird. Für die gewöhnliche Umgangssprache sind seine Colloquia abgefasst, um den Knaben möglichst bald zum Gebrauch einer guten Latinität und zu den Hauptlehren der Poetik, Rhetorik, Physik und Ethik zu verhelfen; denn nur die lateinische Sprache dünkte ihm die des Gebildeten würdige Universalsprache zu sein; dieselbe Tendenz verfolgt seine Sprichwörtersammlung (Adagia von 1500). Der allgemeinen Sitte, Gymnasialpädagogiken zu schreiben, folgte auch er in seinen Schriften de duplici rerum ac verborum copia und de ratione studii deque pueris instituendis (1512), quis sit modus repetendae lectionis (1526), de pueris statim ac liberaliter instituendis (1529) und de civilitate morum puerilium (1530). Sehr verständig sind die Anweisungen, welche er für Ertheilung des Religionsunterrichtes gibt, in denen man wohl den Einfluss der Fraterherren erkennen mag.

Pädagogische Theorie. Auch Erasmus hat dieselbe Auf-

fassung von den Quellen wie Agricola; die Alten, namentlich die Griechen bieten die Sachkenntnisse, deren die Gebildeten bedürfen. Aber ehe man an die Sachkenntniss gelangt, muss man erst die Sprachkenntniss besitzen (rerum cognitio potior, verborum prior). Indem Erasmus diesen Satz ausgesprochen, hat er sicherlich nicht daran gedacht, dass es eine Zeit geben könne, welche die Sprache erlernen lasse und dabei gänzlich vom Inhalte abstrahire. Vielmehr wollte er damit die eigentliche Fachbildung von der Vorbildung trennen. Das Latein gilt ihm nicht bloss als Mittel zum Verständniss der Klassiker, sondern ist auch für den eigenen Redegebrauch wichtig. Dabei hält er allerdings an der alten Methode, mit der er auch die Betonung des Gedächtnisses (de ratione studii) gemein hat, so weit fest, dass auch er von der Grammatik ausgehen will; aber — wie er in der Schrift de ratione studii ausführt — so bald wie möglich soll man an die guten Schriftsteller die Jugend heranführen, und unverständig ist es, die Schüler Jahre lang bei den Regeln fest zu halten und sie dadurch müde zu machen. Denn nur aus der Lectüre und eigenen Redeversuchen unter Aufsicht des Lehrers ist die Redegewandtheit (vera emendate loquendi facultas) zu erreichen; um diese zu fördern, muss man Redner und Komiker lesen. Interessant muss aber die Lectüre sein; denn wenn es auch dabei in erster Linie auf Sprachfertigkeit ankommt, so soll doch der jugendliche Geist zugleich angenehme und anziehende Vorstellungen erhalten. Aus diesem Grunde werden auch die Dichter empfohlen, und wenn sie nur interessant sind, treten sittliche und religiöse Bedenken dagegen zurück. So werden im Griechischen Lucian und Aristophanes vorgeschlagen, im Lateinischen Terenz, Letzterer hauptsächlich mit Rücksicht auf seinen Nutzen für die Umgangssprache. In stilistischer Hinsicht dürfte sich am meisten der Briefstil empfehlen („pressus sermo purusque ex epistolis petitur“); die Schrift de duplici rerum ac verborum copia gibt zu stilistischen Uebungen vortreffliche Anweisung. Aber die sprachliche Bildung ist nicht Selbstzweck. Es reicht nach de ratione studii aus, im Griechischen Lucian, Demosthenes, Herodot, Homer, Euripides und Aristophanes, im Lateinischen Terenz (ev. Plautus), Vergil, Horaz, Cicero und Cäsar (ev. Sallust) zu kennen; denn die Sachkenntniss ist wichtiger, und wenn man die hierzu erforderliche sprachliche Bildung sich angeeignet hat, muss man an jene herantreten; die Interpretation hat sich dabei auf das

zum Verständnisse Nöthige zu beschränken, wozu freilich auch das Sachliche gehört. Die Sprachbildung wird gefördert durch Anlage von Sammlungen und durch die Imitation. Erasmus versteht darunter „eandem sententiam variatis verbis ac figuris offerre", d. h. die selbständige Variation von Originalvorlagen, z. B. Ciceronianischen oder Plinianischen Briefen, wobei die klassischen Muster innerlich verarbeitet und in etwas dem Nachahmer Eigenthümliches umgesetzt werden. Ueberall ist für Erasmus die lateinische Sprache noch lebendig; deshalb greift er auch nach seinem eigenen Geständnisse auf die Vorschriften Quintilian's überall zurück, wie er denn in fast allen allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen von dieser Quelle abhängig ist. Am merkwürdigsten ist dies bezüglich seiner Aeusserung über das Griechische, welche fast wörtlich Quintilian entnommen ist, nämlich dass dasselbe um einige Schritte dem Lateinischen voraufgehen müsse; eben dahin gehört seine Empfehlung lateinischer Uebertragungen aus griechischen Texten. Man sieht, selbst bei einem so geistvollen Manne die gleiche Befangenheit in einer heute unbegreiflichen und doch damals allgemein festgehaltenen, weil immer noch verständlichen Idee. Aber auch für ihn ist die Kenntniss des Griechischen nicht Selbstzweck, um in die Schätze einer reichen, meist typischen Literatur zu gelangen, sondern nur Hilfsmittel für das Verständniss der heil. Schrift. Bei der häuslichen Zucht ist Gehorsam zu erzwingen, aber nicht durch Schläge und Scheltworte, sondern durch Belehrung und Ermahnung.

Die reinste Entwicklung der Deventer-Münster'schen Ideen stellt unter den Fraterherrenschulen im Anfange der Reformationszeit die **Lütticher Schule**[1]) dar, die sich eines grossen Ansehens erfreute. Der Unterricht war vorwiegend lateinisch, aber methodisch geordnet und bestimmtem Ziele zugewandt. In acht Klassen ging derselbe folgendermassen vorwärts. Die unterste lernte lesen, schreiben, decliniren und conjugiren; in den drei folgenden übte man die Grammatik nach dem verbesserten Lehrbuche des Despauterius, erklärte auch in angemessener Folge die lateinischen Schriftsteller und übte den Stil; in der vierten Klasse kam das Griechische hinzu, welches die fünfte bereits zu Ende brachte. Letztere und die sechste Klasse beschäftigten sich mit der Ratio imitandi,

[1]) Ch. Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strassburg 1855. S. 3 ff.

d. h. der Theorie für die Nachbildung der klassischen Lateiner, wahrscheinlich in Verbindung mit der hier ebenfalls behandelten Dialektik und Rhetorik. Mit der siebenten Klasse begann der höhere (Universitäts-)Unterricht, da hier das Aristotelische Organon und Platonische Dialoge interpretirt wurden, zugleich aber auch die Elemente des Euklid und die Grundlehren der Jurisprudenz zur Behandlung gelangten. Die achte Klasse verlieh Uebung im Schreiben, Vortragen und Disputiren und leitete zur Theologie über. In den sechs unteren Klassen herrschte das Klassenlehrer-, in den beiden oberen das Fachlehrersystem. Die Aufgabe des Rectors war die Bewahrung der Einheit und des Zusammenhangs im Unterricht. Die Klassen, welche eine starke Schülerzahl hatten, waren in Decurien von zehn Schülern getheilt, an deren Spitze ein decurio stand, ein älterer Schüler der Klasse, der für Fleiss und Wohlverhalten der anderen einzustehen, namentlich aber etwaige Versäumnisse dem Lehrer anzuzeigen hatte. An Sonn- und Festtagen wurde ein den Gottesdienst vorbereitender Religionsunterricht ertheilt, der sich aber vielleicht nur auf die Aeusserlichkeiten desselben bezog und die biblischen Texte, sowie Erzählungen aus der Heiligenlegende gab. Alljährlich fand eine feierliche Versetzung und eine Preisvertheilung an die zwei besten Schüler statt, welche Bücherprämien erhielten. Auch scenische Vorstellungen nach Terenz sind bei diesen Gelegenheiten versucht worden[1]). Der Unterricht in Münster ist dem in Lüttich nahe verwandt. Lateinisch wird nicht nach dem Doctrinale, sondern nach einer Grammatik des Rectors Kemner gelernt; dieser grammatische Unterricht dient nur zur Vorbereitung auf die Schriftstellerlectüre; die lateinische Eloquenz, d. h. Handhabung der klassischen Latinität in Prosa und in Versen ist das Unterrichtsziel. An Sonn- und Festtagen wird als Vorbereitung auf den Gottesdienst Religionsunterricht ertheilt. Seit 1504 trat das Griechische hinzu[2]).

Der oberdeutsche Humanismus. Nicht gleich intensiv, wie in Niederdeutschland — freilich auch hier wahrscheinlich nur in Folge der Wirkung einzelner Persönlichkeiten und des innigeren Zusammenhanges, den die Schulen der Fraterherren hier dar-

[1]) Ueber diese scenischen Aufführungen s. Kämmel a. a. O. S. 405 ff.

[2]) Vgl. Cornelius, Die Münster'schen Humanisten, wo die Nachweise zu finden sind.

stellten — erfasste der Humanismus die Schulen in Südwestdeutschland, im Elsass und in Schwaben. Hier war in **Johann Reuchlin**[1]) (1455—1522) einer der begeistertsten Anhänger der neuen Richtung erstanden; er konnte von sich rühmen, das Griechische zuerst wieder in Deutschland eingeführt und der Kirche die Kenntniss des Hebräischen in seinen Rudimenta linguae hebraicae (1506) geschenkt zu haben. Auch als Lateiner wird er gerühmt; jedoch Erasmus, dessen Urtheil man immerhin trauen darf, fand, dass dasselbe noch an die Barbarei erinnere; doch hat er das erste gute lateinische Wörterbuch (Vocabularius latinus, breviloquus dictus) bearbeitet. Auf das Schulwesen hat er unmittelbar keinen Einfluss geübt, wenn er auch wiederholt hebräische und griechische Vorlesungen gehalten und namentlich Lehrer der letzteren Sprache herangebildet hat. In seinen Schriften „De verbo mirifico" und „De arte cabalistica" erklärt er sich für Zahlen- und Buchstabensymbolik, schreibt über cabbalistische Philosophie und ist tief in mittelalterlicher Mystik befangen. Ueberhaupt bietet dieser Mann ein merkwürdiges Gemisch von tiefer Gelehrsamkeit und ebenso tiefsinniger Grübelei, ja völligem Aberglauben, eine echt schwäbische Natur. Ueber alle seine Zeitgenossen ragt er an umfassendem Wissen — eigentlich war er Jurist — weit hervor. Den patriotischen Zug, welchen Reuchlin für sein engeres Vaterland bewies, finden wir bei **Conrad Celtis** für ganz Deutschland[2]). Unstät, stets auf der Wanderschaft, überall bestrebt, humanistische Interessen hervorzurufen, vergass er doch nie, diese Studien auf ein Ziel, die Grösse seines Vaterlandes, zu beziehen; eine Germania illustrata sollte den Deutschen den Werth ihres Vaterlandes in Bild und Wort vorführen. In ähnlicher Weise lenkten **Aventin** in Bayern und **Bebel** in Tübingen die humanistisch-geweckten Interessen auf die historische Erforschung des engeren Vaterlandes.

Auf dem Gebiete der Schule tritt **Jacob Wimpheling**[3]) hervor.

[1]) Mayerhof, Joh. Reuchlin u. seine Zeit. Berlin 1840. — L. Geiger, Joh. Reuchlin, sein Leben u. seine Werke. Leipzig 1871. — Horawitz, Zur Biogr. und Correspondenz R.'s. Wien 1877. — Von älteren Darstellungen: Erhard a. a. O. 2, 147 ff.

[2]) Barthold, Gesch. d. fruchtb. Gesellsch. (1868), S. 92. — Erhard a. a. O. 2, 1 ff. 141 ff. 511 ff. — Hagen, Deutschl. liter. u. relig. Verhältnisse im Reformationszeitalter 1, 143 ff. — Bursian a. a. O. 1, 109 ff.

[3]) Kämmel, Gesch. d. dtsch. Schulwesens, S. 362 ff. — P. v. Wiskowatoff,

Er war ein Schüler Dringenberg's, der zwischen 1450 und 1490 Rector der Schule in Schlettstadt war. Dringenberg ist auch in der Schule zu Deventer gross geworden, aber man sieht an ihm, bezw. seinen Schülern deutlich, dass nicht die Fraterherren aus sich die Richtung der Deventer-Münster'schen Schulen geschaffen haben, sondern dass ihnen diese durch Agricola und seine Schüler aufgezwungen worden ist. Dringenberg's Schule zeigt mit Ausnahme einer sehr zahmen Beschränkung des Unterrichts nach dem Doctrinale wenig Aehnlichkeit mit den niederdeutschen[1]) Anstalten. Sein Schüler ist Wimpheling, 1450 in Schlettstadt geboren und daselbst 1528 gestorben. Er war 1481 und 1482 Rector der Heidelberger Universität, dann Prediger, wieder Professor und suchte zugleich mit Sturm in Strassburg die Leitung des von dem Rathe neu zu errichtenden Gymnasiums zu erhalten. Seine pädagogischen Ansichten hat er niedergelegt in den Schriften: Isidoneus Germanicus (1497), Adolescentia (1500), einer Art von Chrestomathie, Germania (1501), De integritate (1505). Er selbst schrieb noch ein unschönes Latein, welches ebenfalls vor Erasmus' Augen keine Gnade fand. Religiös ist er vollständig in den Anschauungen des Mönchthums befangen, für kirchliche Dogmen, wie die unbefleckte Empfängniss der Jungfrau Maria, für Reliquien- und Heiligenverehrung, Fasten u. s. w. tritt er mit aller Entschiedenheit ein, alle Ketzerei ist ihm ein Greuel, den Raub der Judenkinder, um sie zu Christen zu machen, rechtfertigt er. Aber das hinderte ihn nicht in seiner Schrift „Germania", dem Strassburger Rathe die Begründung einer städtischen, von der Kirche unabhängigen Schule vorzuschlagen mit allein von dem Rathe berufenen Lehrern und mit der Aufgabe, für die bürgerliche Thätigkeit vorzubereiten, nicht etwa ausschliesslich auf den Kirchendienst berechnet. Er versteht kein Griechisch und will in dem neuen Strassburger Gymnasium nur Latein zulassen, das für ihn „die vornehmste, adeligste, lieblichste und reichste Sprache" war. Bei der Auswahl der Lectüre und bei der Imitation des Stiles gestattete er Klassiker und Kirchenväter in buntem Ge-

Jac. Wimpheling, sein Leben u. seine Schriften. Berlin 1867. — Bernh. Schwarz, Jac. Wimpheling. 1875.

[1]) Ueber die Schule zu Schlettstadt: Kämmel, Gesch. d. deutschen Schulw., S. 232 ff. — Strüver, Die Schule zu Schlettstadt von 1450—1560. Leipzig 1880. — Gust. Knod, Jacob Spiegel aus Schlettstadt. Progr. Schlettstadt 1884.

menge; ja um nur nichts Frivoles und Heidnisches aufzunehmen, nimmt er christliche Prosaiker und Versmacher, selbst Schriften seiner Zeitgenossen, wie Brant und Schott, in den Kanon der Schullectüre auf. Denn alle geistige Thätigkeit muss nach seiner Ansicht zur Frömmigkeit führen. Die Dichter — von den Alten lässt er nur Vergil, Lucan und die Satiren des Horaz, sowie Terenz und Plautus zu — sind nur dazu bestimmt, die prosodischen und metrischen Regeln zu liefern; ja sie sind ganz und gar nutzlos [1]). Die Grammatik soll freilich rasch gelehrt und dann an die Schriftsteller gegangen werden; aber sie wird nach dem Doctrinale gelehrt, und die Empfehlung des letzteren ist der Sache entsprechend ausgedrückt: „hortor Alexandrum nequaquam despectum iri". Was er über Lehrer und Schüler, ihre Aufgaben und Pflichten sagt, ist trivial, meist auch nur Abklatsch Quintilianischer Ansichten; neu, aber gänzlich unpraktisch ist der Gedanke, dass für ganz Deutschland eine gleiche Lehrmethode einzuführen sei [2]). Also nach der humanistischen Seite wurde Wimpheling von Dringenberg nicht angeregt. Und dabei ist Wimpheling nicht etwa ein unbedeutender Mensch. Die Zeitgenossen sehen bewundernd an ihm hinauf und betrachten ihn als den berufenen Reformator des Erziehungs- und Unterrichtswesens, er hat ein warmes und gesundes patriotisches Gefühl, von dem geleitet er einen Abriss der deutschen Geschichte (Epitome rerum Germanicorum) 1505 schrieb, und auch in der Auffassung der moralischen Fragen hat ihn fast überall eine feinere und richtigere Empfindung geleitet als die Humanisten. Das Wissen muss, wie er wiederholt ausführt, durch Nächstenliebe Bewährung finden, die Einsicht zur Demuth führen, die Beschäftigung mit den Wissenschaften wirkliche Feinheit des Denkens und Empfindens erzeugen. Aber ein Mann der neuen Zeit war er nicht; wie er selbst der alten Kirche treu blieb, so verharrte auch die Schlettstadter Schule in derselben Tradition, und als der Jesuitenorden kam, war sie die erste, die am Oberrheine in seine Hände fiel.

[1]) S. die Analyse der Streitschrift gegen Locher bei v. Wiskowatoff a. a. O. S. 154 ff. u. besonders 166 f.

[2]) Zarncke's Urtheil (Seb. Brant, S. 353), der Isidoneus sei die erste rationelle deutsche Pädagogik u. Methodik, konnte ich mir nicht aneignen.

§ 11. Das Schulwesen der Reformation.

Bildungsfeindliche Bewegungen. Dieses Vordringen des Humanismus an Universitäten und Schulen erreichte ein jähes Ende durch die Reformation. Anfänglich hatte sich der Humanismus, der beim Beginne des 16. Jahrhunderts in Erfurt eine blühende Stätte gegründet hatte, mit Luther verbunden; nur die Führer desselben in Deutschland, Reuchlin und Erasmus, hielten sich von dem Reformator fern. Aber bald verdrängten die theologischen, politischen und socialen Interessen alle übrigen. Luther selbst bekämpfte den Aristoteles, „den müssigen Esel", den „verdammten, hochmüthigen, schalkhaftigen Heiden", und selbst in Wittenberg fand Melanchthon in dem Jahre 1524 kaum noch wenige Zuhörer für seine griechischen Collegien, und bis in die vierziger Jahre ist es nicht erheblich besser geworden. Eine wüste Schaar von ungebildeten Schreiern, meist den Klöstern entlaufenen Mönchen, führte jetzt das Wort, und wer sich vom Geist getrieben fühlte, durfte sich Bildung und Gelehrsamkeit, als Werke des Teufels, erlassen. Karlstadt, nicht Melanchthon, sprach in dem ersten Jahrzehnte der Reformation in der Bildungsfrage das entscheidende Wort: zum Verständnisse des Wortes Gottes sei nicht Gelehrsamkeit, sondern der Geist erforderlich[1]). Fast alle Universitäten, mit Ausnahme der katholischen strengster Observanz, wie Freiburg und Ingolstadt, verödeten, und die humanistischen Studien kamen in vollständigen Verfall[2]). So schien Erasmus' Ausspruch: „Ubi Lutheranismus, ibi literarum est interitus" berechtigt.

Luther selbst fühlte es; gelegentliche Aeusserungen über die häusliche Zucht reichten nicht aus, so wohlmeinend sie waren. Da erschien im Jahre 1524 seine Schrift: „An die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", in welcher er gegen die losgeht, welche sagen: „Was ist uns nütze Lateinische, Griechische, Ebräische Sprache und andere freie Künste zu lehren"? Dringend verlangt er sprachliche Bildung als das Fundament der religiösen: „Wenn wir, da Gott für sei, die Sprachen (Hebräisch, Griechisch) wieder fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium

1) Hagen, Deutschlands liter. u. relig. Verhältnisse 3, 96 ff.

2) Siehe Paulsen, Gesch. d. humanist. Unterrichts, S. 128—144.

verlieren, sondern es wird auch endlich dahin gerathen, dass wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." Die neue Kirche sollte auf das reine Wort Gottes begründet werden; dieses liess sich aber ohne Kenntniss der Sprachen, in denen die Originalurkunden abgefasst sind, nicht durchführen[1]). Luther hatte an dem Begriff der *μετάνοια* erfahren, dass die lateinische Uebersetzung für seine Zwecke nicht ausreichte. Nebenbei hatte er auch Interesse für die römische Literatur an sich, für ihre Form und für ihren Inhalt; aber entscheidend war für ihn doch das kirchliche und bis zu einem geringeren Grade auch das staatliche Bedürfniss. Es handelte sich darum, die Feststellung der Lehre, die Vorbildung und Prüfung der Prediger auf wissenschaftlicher Grundlage zu begründen; dazu konnte man die humanistisch gefärbte Wissenschaft nicht entbehren, die nun einmal der Zeit allein nachgerade als solche galt. Darum trug er kein Bedenken, in der Predigt von 1530 sogar die Forderung auszusprechen, beanlagte Knaben zum Besuche der Lateinschulen zu zwingen; entsprochen wurde derselben jedoch nirgends.

Und da war es nun von grosser Bedeutung, dass er in **Philipp Melanchthon**[2]) einen Gehilfen fand, der die humanistische Bildung vertrat und die Säule der neuen Unterrichtsreform wurde.

Auch Melanchthon[3]) erblickte in der Wittenberger Antrittsrede de corrigendis adolescentiae studiis die Möglichkeit einer Wiedergeburt der Wissenschaften lediglich in dem Zurückgehen auf die Quellen; aber man muss dabei das Studium des Griechischen mit dem des Lateinischen verbinden. Die Barbarei des Mittelalters erschien ihm wesentlich in der Vernachlässigung der ersteren

[1]) Gedicke, Luther's Pädagogik. Berlin 1792. — Heiland, Luther in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 701 ff. — Baur, Luther's Bedeutung f. die Pädagogik. Allg. Schulz. 1847, No. 19—21.

[2]) Melanchthon's Werke sind gesammelt in dem Corpus Reformatorum von Bretschneider u. Bindseil. Halle 1834—1860. — Heppe, Melanchthon der Lehrer Deutschlands. Marburg 1860. — C. Schmidt, Ph. M.'s Leben u. ausgewählte Schriften. Elberfeld 1861. — Klix, Melanchthon in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 908 ff., der für die folgende Darstellung mannigfach benutzt ist.

[3]) Seine pädagogischen Ansichten sind namentlich niedergelegt in dem Encomium eloquentiae, de studiis adolescentum, de ordine discendi, de studio linguarum, de amore veritatis, sämmtlich im 11. Bd. d. C. R.

Literatur begründet, deren Kenntniss allein den Zugang zu den wahren Quellen der Wissenschaft eröffne[1]). Grammatik, Rhetorik und Dialektik bilden die propädeutischen Wissenschaften, vor deren Absolvirung man nicht zu den Berufswissenschaften übergehen darf; wie sie die einzelnen Seelenkräfte in ihrer Entwicklung zu fördern vermögen, wird mit feinem psychologischen Verständnisse an vielen Stellen entwickelt. Aber auch er will nicht lange bei der Grammatik verweilen, weil erst durch Lesen und Hören an der Lectüre die Regeln lebendig werden. Den Werth der Gedächtnissübungen stellt auch er hoch. Ein wesentliches Mittel, die mit den logicae artes beabsichtigte formale Bildung zu erzeugen und abzurunden, bilden Stilübungen. Als Vorübungen dazu werden die Anfertigung von Briefen und Uebersetzungen aus dem Griechischen, von Reden und Bearbeitungen geschichtlicher Themata empfohlen, vor Allem aber die seit 1525 an der Universität monatlich gehaltenen Disputationen und Declamationeu[2]). Das förderlichste Mittel zu klarem und schönem Stile bildet auch für ihn die Imitation guter Schriftsteller, unter denen Cicero obenan steht[3]). Er ist das klassische, der Nachahmung werthe Muster, dessen Lectüre selbst dann zu empfehlen ist, wenn die geistige Anlage nicht ausreicht, die Nachahmung zu erreichen[4]). Von ihm ist für die eigene Latinität der Vorrath an Wörtern und Phrasen zu entlehnen, man muss die von ihm empfohlenen Mittel der Inventio und Dispositio erwägen und schliesslich die Imitation seiner Darstellung versuchen. Auch Versübungen sind empfehlenswerth; denn sie tragen dazu bei, an Sorgfalt des Ausdrucks und elegante Sprache zu gewöhnen[5]). Wie ihm selbst die Hauptsache ist „dilucide et perspicue dicere“, so schätzt er an Cicero auch besonders die logische Seite, die gleichmässige Färbung und lückenlose Verbindung des Gedankenverlaufs[6]). Von dem ornatus hält er weniger, und derselbe hat für ihn nur deshalb Bedeutung, weil er dazu beiträgt, die Gedanken lebendiger, klarer, zusammen-

[1]) C. R. 11, 862.
[2]) C. R. 10, 100 f.; 3, 112. 189 f.
[3]) C. R. 3, 539.
[4]) C. R. 11, 258.
[5]) C. R. 11, 61 ff.; 1, 573. 783; 3, 759. 393; 9, 956.
[6]) C. R. 13, 498.

hängender, reicher und wirksamer zu machen[1]). Ueberhaupt denkt er nicht daran, die vollendete Beredtsamkeit (perfecta eloquentia) Cicero's zu erreichen[2]). Ueberall erscheint ihm die Erfassung des Inhaltes neben der Form recht bedeutsam; er kann sich denken, dass jemand für die Schreibweise Cicero's wenig Anlage hat; aber auch diesem werden die rhetorisch-stilistischen Uebungen nützen, den Geist der Schriftsteller, die er liest, besser zu erfassen. Und so hat die Lectüre für die Erziehung höhere Aufgaben als lediglich die Erzielung lateinischer Formgewandtheit: der verständige welterfahrene Sinn (prudentia), der aus derselben gewonnen werden kann, die Bildung des ganzen Menschen (humanitas) soll sich an und aus ihr entwickeln[3]). An den Anfang stellt er die Dichter und Geschichtschreiber, von denen man nicht bloss sprechen lernt, sondern auch wie sie über die Welt gedacht haben[4]). In diesem Sinne hat er selbst Homer behandelt[5]), der ihm eine der ersten Weisheitsquellen ist und gleich nach der Bibel kommt: er ergötzt die Seele der Jugend und bildet und entwickelt Verstand und Gefühl derselben zugleich in schöner Weise. Auch die Historiker sind zu mehr nütze, als bloss die Sprache von ihnen zu lernen; an ihnen gewinnt der junge Mensch politische Einsicht und moralische Begeisterung. Die Redner nehmen in seinem Kanon die letzte Stelle ein, und wenn sie auch, wie natürlich, für die sprachliche Ausbildung sehr werthvoll erscheinen, so vergisst Melanchthon doch nicht hervorzuheben, dass Begeisterung, Sittlichkeit, Vaterlandsliebe und politisches Verständniss die Resultate ihrer Behandlung sein müssen. Als obligatorisch erscheinen bei ihm: Reden und Briefe Cicero's, Livius, Quintilian, Ovid, Vergil, Homer, Herodot, Demosthenes und Lucian[6]).

Aber M.'s Gedanken und Studien gehen nicht in der vorwiegend sprachlichen Seite auf: neben seinen theologischen Studien trieb er ethische[7]) und naturwissenschaftliche. Selbst-

[1]) Nihil odiosius est inani ostentatione ornatus. C. R. 11, 55.

[2]) C. R. 13, 496.

[3]) C. R. 11, 55 ff. 369; 12, 25.

[4]) C. R. 5, 567 ff.

[5]) C. R. 9, 397 ff.

[6]) C. R. 10, 99; 2, 460.

[7]) Er schrieb Epitome philos. moralis in 2 Bdn. u. später Ethicae doctrinae elementorum ll. II. (C. R. 16, 121—276.)

verständlich ist ihm auch hier das Alterthum die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft. Auf dem Gebiete der Philosophie erkannte er in der Wiederherstellung des Aristotelischen Studiums seine Aufgabe[1]). Aber auch von der Nothwendigkeit der „Naturstudien" war er durchdrungen, und wie er sie selbst mit Eifer trieb, so hat er für ihre Verbreitung durch Wort und Schrift gewirkt: seine Forschungen sind in dem liber de animo (Anthropologie mit guten anatomischen Kenntnissen) und den Initia doctrinae physicae niedergelegt (C. R. 13, 1—412). Sein Lieblingsstudium war die Astronomie, die freilich stark nach Astrologie schmeckte[2]); auch die mathematischen Studien förderte er, die er nicht bloss wegen ihres Werthes für deductive Verstandesbildung, sondern auch als Hilfsmittel für Chronologie und Astronomie schätzte; ihre Aufnahme in den Jugendunterricht empfahl er wiederholt[3]) angelegentlich, weil sie später nur schwer erlernt würden. Für die Geschichte hat er das Chronicon Carionis neu bearbeitet[4]); die folgenden Zeiten haben lange darin ihr Lehrbuch der Weltgeschichte erblickt.

Diese theoretischen Ansichten sind von so hoher Bedeutung, weil M. eine grosse Zahl von Lehrern ausbildete, welchen er dieselben durch sein eigenes Beispiel bewährte. Seine Vorlesungen an der reformirten Universität Wittenberg, welche zum grössten Theile sein Werk war, umfassten fast den ganzen Kreis der sprachlichen und philosophischen Disciplinen. Da erscheinen neben Dialektik und Physik, Ethik und Geschichte, Mathematik und Astronomie griechische Grammatik, Vorlesungen über Cicero, Sallust, Tacitus' Germania, Quintilian, Vergil, Terenz, Ovid, Horaz, Homer, Hesiod, Demosthenes, Aeschines, Lykurg, Ptolemäus, Sophokles, Euripides, Aristophanes, Pindar, Theognis, Einzelnes von Thukydides, Aristoteles, aber auch die Apostelgeschichte, den Römerbrief etc.[5]). Vor der Reform der Universität hatte er selbst junge Leute, welche noch kein Latein gelernt hatten, in sein Haus aufgenommen, zugleich um seine geringen

[1]) C. R. 11, 342 ff. 647; 2, 956.

[2]) C. R. 2, 817; 3, 105; 5, 817 u. ö.

[3]) C. R. 11, 290; 8, 79; 5, 6. 487. 844.

[4]) C. R. 9, 531. 1073.

[5]) Die aus seinen Vorlesungen entstandenen, theils von ihm, theils von seinen Schülern gearbeiteten Einleitungen u. Commentare zu Klassikern sind in Bd. 16—19 des C. R. enthalten.

Einnahmen zu erhöhen[1]). Bei der Reform wurde für Kinder auswärtiger Eltern ein Pädagogium errichtet, an dem ein Magister den vorbereitenden Unterricht für die Universität ertheilte. Auch die Regelung des Lehrcursus selbst ist wohl nur M.'s Werk. Darnach muss Jeder, der ohne ausreichende Kenntnisse im Lateinischen die Universität bezieht, im Pädagogium oder bei einem Privatlehrer erst Latein treiben; daneben kann er aber Vorlesungen z. B. über Dialektik und Rhetorik besuchen[2]); Religionsunterricht erhält er durch Besuch der Predigt und privatim. Der philosophische Cursus umfasste bis zum Baccalariat Dialektik, Rhetorik und Poetik sowie Lectüre des Cicero, Quintilian und der lateinischen Dichter, endlich die Elemente der Mathematik und Physik. Im Magistrandencurse kam die griechische Sprache hinzu, die an verschiedenen Schriftstellern erlernt wurde, die Kenntniss der am griechischen Aristoteles zu erwerbenden Physik und Ethik, sowie das Studium der Geometrie und Astronomie von Euklid und Ptolemäus[3]). Regelmässige Disputationen und Declamationen wurden angeordnet, auch hier ganz nach den Ansichten M.'s, der stets die Nothwendigkeit von Uebungen vertrat. Dieselben haben den Zweck, die Studenten anzuleiten, über ein gegebenes Thema in correctem Latein und in guter Disposition sich auszusprechen, ein Ziel, welches schon Agricola dem Unterrichte gesteckt hatte. Aber auch die Theologie gewinnt wesentlich sprachlichen Charakter; die Hauptvorlesungen werden über das Alte und Neue Testament gehalten. Um junge Leute zum Studium der Theologie anzulocken, wurden — in Wittenberg allerdings später als an den anderen protestantischen Universitäten — 150 Stipendiatenstellen 1545 errichtet; man suchte dadurch zu ersetzen, was der theologischen Laufbahn an glänzenden Aussichten gebrach. Nach im Wesentlichen gleichen Grundsätzen hat M. die Reform oder Gründung der protestantischen Universitäten überall geleitet[4]). Und wie er in seiner Gymnasialpädagogik die Grundsätze für den höheren Unterricht aufgestellt hat, so hat er auch eine Reihe von Schulen eingerichtet; denn keine bedeutendere protestantische Schule

[1]) C. R. 1, 697.
[2]) C. R. 10, 1016.
[3]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 154 ff.
[4]) Siehe Paulsen a. a. O. S. 163 ff.

wurde ohne seinen Rath errichtet. Aber er hat auch die meisten Universitätsprofessoren, Schuldirectoren und Lehrer an protestantischen Schulen und Universitäten gebildet; seine Empfehlung hatte überall Geltung, und wie ausgedehnt seine Correspondenz war, davon geben die — nicht vollständigen — Sammlungen in 9 Bänden des C. R. Zeugniss.

Endlich hat er den protestantischen Schulen neue Lehrbücher verfasst[1]; vor Allem die griechische Grammatik, die er, „fast selbst noch ein Knabe, für Knaben" schrieb (1518). Ihre Vorzüge sind sorgfältige Fassung der Regeln und Uebersichtlichkeit in der Anordnung von Declination und Conjugation mittelst der Paradigmen. Sie enthält bloss die Formenlehre, sowie als eine Art Chrestomathie die Erklärung des Eingangs der Hesiodischen Theogonie, des Hymnus auf Hermes und die Thersitesepisode[2]. Die lateinische Grammatik, einst ohne M.'s Einwilligung im etymologischen Theile veröffentlicht, dann wiederholt von ihm verbessert, welche von Micyllus und Camerarius ausgearbeitet wurde, war die verbreitetste Grammatik jener Zeit. Die Regeln sind klar und präcis, aber eine systematische Anordnung fehlt, und der Stoff ist durch die Bearbeiter zum Theil zu sehr gehäuft[3], weshalb schon frühe Auszüge bearbeitet wurden. Seine erotemata dialectices (1547), sein Grundriss der Rhetorik (de rhetorica, später Elementorum rhetorices ll. III bezw. ll. II), sowie seine Lehrbücher der Physik, Psychologie, Ethik und Dogmatik wurden bis in's 18. Jahrhundert an Schulen und Universitäten dem Unterrichte zu Grunde gelegt. So führt er mit Recht für das protestantische Deutschland den Ehrentitel Praeceptor Germaniae.

Luther[4] hatte in der Schrift an die Rathsherren die Pflicht der politischen Gemeinden betont, für geeignete Schulen zu sorgen. Er hat dabei selbstverständlich nur an Lateinschulen gedacht; im Unterricht der Visitatoren heisst es darüber: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiss ankehren, dass sie die Kinder allein Latein lehren, nicht deutsch und griechisch

[1] Das Nähere darüber bei Klix a. a. O. S. 929 ff.

[2] Siehe Eichler in J. J. f. Päd. 1870, S. 25 ff.

[3] Die Geschichte beider Grammatiken gibt Bindseil im C. R. XX, Praef. und XX, 193—244; 336—348; 375—378.

[4] Joh. Müller, Luther's reformat. Verdienste um Schule und Unterricht, Progr. Friedr.-Gymn., Berlin 1883 ist ohne Kritik geschriebener Panegyrikus.

oder hebräisch" und „es sollen auch die Knaben angehalten werden, dass sie Latein reden, und die Schulmeister sollen selbst, wo möglich, nichts denn Latein mit den Knaben reden." Und im Jahre 1530 verlangte Luther sogar in der „Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle", den Schulzwang für diese Lateinschulen, aus denen „Prediger, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Aerzte, Schulmeister und dergleichen hervorgehen sollen". Die Wirkung blieb nicht aus, und bis zum Ende der dreissiger Jahre des 16. Jahrhunderts richteten viele Städte theils neue Schulen nach Melanchthon's Anleitung ein, theils wurden bestehende in demselben Sinne umgestaltet[1]). Von da an traten die Fürsten ein und versuchten **Landesschulen** zu gründen. Ueberall nahm man darauf Rücksicht, wie bei den Universitäten, für arme Schüler Stipendien zu begründen, um begabte, aber mittellose junge Leute dem öffentlichen Dienste in Staat und Kirche zuzuführen. Dem Ansehen Melanchthon's ist es zuzuschreiben, dass die **kursächsische Schulordnung** von 1528[2]), d. h. der Abschnitt über die Schulen im „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthume zu Sachsen" eine weit über die Grenzen dieses Landes hinausgehende typische Bedeutung erhielt[3]). Wir haben in derselben ein Minimum der Forderungen für eine Gelehrtenschule im reformatorischen Sinne zu erkennen, unter das nicht herabgegangen werden sollte, während Erweiterungen des Lehrplans und der Klassenzahl leicht herbeizuführen waren. Die Absicht dabei war, eine Abschreckung der städtischen Behörden durch zu weitgehende Anforderungen an die städtischen Finanzen zu vermeiden und auf diese Weise eine möglichst grosse Zahl von Lateinschulen herzustellen.

Der Unterricht wird dort auf die lateinische Sprache beschränkt. Derselbe wird in mindestens drei Abtheilungen (Haufen) ertheilt, die natürlich je mehrere Jahrescurse enthielten. Die unterste Klasse lernt Lesen und Schreiben aus der lateinischen Fibel, welche von Melanchthon unter dem Titel Enchiridion elementorum puerilium zusammengestellt war. Dieselbe enthielt das lateinische Vaterunser, Ave Maria, Credo, einen Psalm, die zehn Gebote,

1) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 182 ff.

2) Abgedruckt bei Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, 3 Bde. Gütersloh 1870. 1, 1 ff.

3) Die thatsächlichen Verhältnisse jener Zeit gibt A. H. Burkhardt, Gesch. d. sächs. Kirchen- u. Schulvisitationen von 1524—1545. Leipzig 1879.

die Bergpredigt und Perlen antiker Lebensweisheit; danach ging es an Donat, um daran die Elemente der Grammatik, und an Cato, um hier die nöthigen Vocabeln zu lernen. Die 2. Abtheilung treibt Grammatik (Etymologie, Syntax, Prosodie und Metrik), für deren Aufsagen jeden Tag die letzte Vormittagsstunde bestimmt war. Geübt werden die Regeln an Aesop; Terenz und Plautus, Mosellani Paedologia ev. Erasmi colloquia liefern den Stoff zum Sprechen. Der neue Lehrstoff wird von dem Schulmeister am Nachmittag behandelt, am folgenden Vormittag erfolgt die Repetition, wobei Uebungen in Declination und Conjugation eintreten, sowie auch Auswendiglernen der erklärten Stellen. Religionsunterricht findet an einem Tage statt; ausser Anderem sollte darin „Matthaeus grammatice" exponirt werden, an dessen Stelle auch die „2 Briefe Pauli zu Timotheon oder die erste Epistel Johannis oder die Sprüche Salomonis" treten können. In der 3. Abtheilung wurden Vergil, Ovid und Cicero gelesen; an Stelle der Grammatik kann Metrik, ja Dialektik und Rhetorik treten. Jede Woche ist eine lateinische Arbeit, ein Brief, eine Anzahl Verse zu liefern. Gesangunterricht ist jeden Tag in der ersten Nachmittagsstunde; Mittwoch oder Sonnabend ist Religionsunterricht, der nur Erlernung des Vaterunser, des Credo, der 10 Gebote und einiger Psalmen fordert, und in welchem einige neutestamentliche Schriften erklärt werden sollen.

Unter den von den Landesherren eingerichteten Schulen nehmen die sog. **Landes- oder Fürstenschulen** eine hervorragende Stelle ein. Sie waren regelmässig reichlicher mit Kirchengut ausgestattet, hatten Internate und Freistellen, in denen tüchtige Kräfte für den Landesdienst im geistlichen und weltlichen Gebiete herangebildet werden sollten, und nahmen eine Mittelstellung zwischen den Lateinschulen und der Universität ein. Sie setzen den Elementarunterricht der ersteren voraus und bereiten für die letztere vor, nicht jedoch ohne vielfach in ihr Gebiet durch die Elemente des juristischen und theologischen, bisweilen selbst des medicinischen Unterrichts hinüberzugreifen. Die kleineren Stadtschulen hiessen Particularschulen (auch Stadt- oder lateinische Schulen), da sie nur locale Bedeutung hatten; hatte eine Schule einen vollständigen lateinischen und griechischen Lehrcursus, so führte sie seit Mitte des 16. Jahrhunderts den Namen Gymnasium; zieht sie auch die Universitätsstudien in ihren Unterricht hinein, so zeichnet sie der Name

Gymnasium illustre oder academicum aus; da letztere meist von dem Fürsten für das ganze Land gestiftet waren, so hiessen sie auch Landes- oder Fürstenschulen, bisweilen auch an die frühere Bestimmung der Oertlichkeit, an der sie sich befanden, erinnernd, Klosterschulen. Dieselben behielten im Wesentlichen die Lebensordnung und Disciplin des Klosters bei. Die Schüler wohnten in Zellen und trugen eine bestimmte Tracht, assen und arbeiteten gemeinsam und wuschen sich am Brunnen, Hauptzuchtmittel blieb die Ruthe, daneben wurde Einsperrung, verschärft durch Fasten, angewandt. Von Sprachen wurden Latein, Griechisch und Hebräisch gelernt; die artes dicendi, Grammatik, Rhetorik und Dialektik blieben in altem Ansehen; die Lectüre richtete sich auf Klassiker (meist Cicero, Vergil, Terenz, Isocrates, Xenophon, Plutarch, Hesiod, Theognis). Lateinische Redner zu bilden durch intensive Pflege der Imitation gilt meist als Ziel.

§ 12. **Die württembergische Schulordnung von 1559.**

Die umfassendste Schulordnung erhielt Württemberg in der Kirchenordnung des Herzogs Christoph von 1559[1]). Sie unterscheidet sich von allen übrigen dadurch, dass hier das ganze Schulwesen von der Volksschule bis zur Universität geregelt wird, „dass alle Schulen auff ein ander correspondiren". Sie ist von Joh. Brenz entworfen, und ihre Einrichtungen erhielten sich mit unbedeutenden Abänderungen bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts, ja sie geben zum Theil heute noch dem württembergischen Schulwesen ein eigenthümliches Gepräge. Vorerst wurden hier zum ersten Male in Deutschland „deutsche Schulen" angeordnet, in welchen Knaben und Mädchen, gesondert von einander, unterrichtet werden sollen. Der Unterricht soll begreifen Lesen, Schreiben — ab und zu wohl auch Rechnen — Religion und Kirchengesang; er verläuft hauptsächlich an der heiligen Schrift, welche den Lesestoff liefert. Solche Schulen sollen in allen Dörfern und kleinsten Flecken errichtet werden; der Lehrer muss sich einer Prüfung unterziehen vor den Kirchenräthen, ob er den Katechismus verstehe, „guten Verstand

[1]) Siehe Vormbaum, Evangelische Schulordnungen 1, 68—165. — K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg. Tübingen 1842.

und Bericht habe, die Kinder mit Buchstaben, Syllabiren, Lesen und Rechnen genügsamlich und nützlichen zu lernen, dazu mache eine ziemlich leserliche Handschrift, könne auch der dieselbe mit Nütz der Jugend fürgeben". In dieser Weise wurde hier der Vorschlag Luther's, allgemeine Schulen zu errichten, wo die Knaben und Mädchen 1—2 Stunden Unterricht empfangen sollten in den 10 Geboten, dem Vaterunser, dem Glauben und den Hauptsachen der christlichen Lehre, sowie in den Elementen des Lesens und Schreibens, zuerst durch staatliches Eingreifen verwirklicht und gezeigt, dass die allgemeine Volksschule nur vom Staate zu schaffen ist. Da der Schulzwang für diese deutschen Schulen noch nicht ausgesprochen wird, so wird man bezweifeln dürfen, ob wirklich überall Schulen errichtet bezw. erhalten wurden, da nicht selten die Schüler gefehlt haben dürften, von Schulhäusern gar nicht zu reden.

Jede Stadt und jeder bedeutendere Flecken soll eine Particularschule mit anfänglich 5, später — seit Herzog Ludwig — 6 Klassen haben, mit 6 Lehrstunden täglich. Diese Klassen sind von unten nach oben benannt, so dass Prima hier die unterste Anfangsklasse bezeichnet; doch brauchen diese 5 Klassen nicht überall voll entwickelt zu sein, sondern „nach Gelegenheit der Flecken und Knaben soll eine, zwo, drey oder mehr fürgenommen werden". Man wird das Richtige treffen, wenn man die vollständig entwickelten Schulen nur als seltene Ausnahmen, dagegen die als die Regel betrachtet, in denen 1 oder 2 Lehrer in 1—3 Klassen Schüler mehrerer Jahrescurse vereinigten; vollständig die 5 Klassen hatte nur das Pädagogium zu Stuttgart, 3—4, wie es scheint, 8 andere Städte. In Stuttgart wurden die 4. und 5. Klasse in besonderen Lehrzimmern, die 1.—3. in einem Lehrsaale unterrichtet, eine Sitte, die sich noch in unserem Jahrhundert in England an den alten Reichsgymnasien erhalten hatte. Die Klassen sind in Decurien getheilt; bei deren Bildung sollen „die Knaben zusammen gesetzt werden, so sich im studiren am meisten mit einander vergleichen"; die Zahl der Stunden betrug täglich 6, von denen aber $1^1/_2$ täglich für Gesang und Gottesdienst in Anspruch genommen wurden.

In der ersten Klasse wird Lesen und Schreiben gelernt; in drei Vorstufen werden Buchstabiren und Syllabiren an Donat und den quaestiones Grammaticae Philippi (d. h. Melanchthon's) und an Cato vorgenommen, auch jeden Tag zwei lateinische Vocabeln

und täglich ein Stück aus dem „teutschen Catechismo" gelernt. In der 2. Klasse werden an den Mimi Publiani und an Cato, welche der Lehrer exponirt, Nomen und Verbum, sowie die übrigen Redetheile und generalis regulae etymologiae unter Benutzung der Paradigmen in der Grammatik eingeübt. Allmählich wird auch täglich eine syntaktische Regel durchgenommen werden, sowie ein Stück im lateinischen Catechismo exponirt. Das Schreiben tritt in dieser Klasse mehr hervor. Zur Anleitung im Sprechen dienen die Dialogi Sebaldi Heiden. In der 3. Klasse bilden fabulae Camerarii und Terentius die Lectüre, der Stil tritt hier selbständig hervor, indem jeden Mittwoch ein „kurtz leicht Argument aus den nächst gehörten Lectionibus" gefertigt und am Freitag corrigirt wird. Die 4. Klasse führt in die Briefe des Cicero ein, an welchen die grammatische Einführung und Uebung fortgeführt wird; daneben werden Terenz' Andria und Eunuchus sowie Cicero de amicitia und de senectute gelesen. Die Syntax wird in dieser Klasse repetirt und abgeschlossen, die Prosodie ebenfalls absolvirt; mit dem Argument wird es wie in der 3. Klasse gehalten, nur soll dasselbe „etwas schärppfers fürgeben werden". Die fünfte Klasse nimmt Dialektik und Rhetorik, indem der Präceptor die erotemata Philippi interpretirt. Zur Befestigung der Grammatik wird die „grössere Grammatica Philippi, ultima editio, und die Prosodia, so in dieser Grammatik steht, von den Schülern lateinisch explicirt, auch Versuche mit eigenen Carmina gemacht". Die Rhetorik wird nach den Rhetorica Phil. Melanchthonis bezw. einer Bearbeitung derselben gelehrt und mit Beispielen aus Cicero und Livius illustrirt. Die Lectüre bildeten Vergil's Aeneis und Cicero's Officien (später als noch die 6. Klasse dazu kam, Ovid's Tristien und Cicero's Briefe in der 5., Cicero's Reden, Sallust und Aeneis in der 6.). Die Argumente werden „lenger und schärppfer". Im Griechischen wird in 3 Stunden Grammatik gelehrt und der griechische Aesop, Isocrates ad Demonicum oder die Cyropädie Xenophon's gelesen. Katechismus, Evangelien, Andachtsübungen aller Art werden in den verschiedenen Klassen mit gleicher Energie betrieben. Die meisten Schüler der Particularschulen widmeten sich bürgerlichen Berufsarten; nur ein kleiner Theil ging zum Studium, in der Regel an den Klosterschulen, über. Die Aufsicht über die Particularschulen führten der Ortsgeistliche und der Amtmann mit einigen Notabeln, der Superintendent und die Kirchenräthe.

Neben diesen zahlreichen Lateinschulen gab es nur 2 höhere Schulen mit weltlichem Charakter, das Pädagogium in Tübingen — eine der Wittenberger nachgebildete Universitätsanstalt, die im 30jährigen Kriege einging — und das Pädagogium, später Gymnasium zu Stuttgart, deren Lehrplan der erweiterte der Particularschulen war — sie haben fortgesetzt Uebungen in Grammatik, Schreiben und Sprachen, und lesen mehr Schriften des Cicero, Plutarch, Demosthenes, Aristoteles' Organon, auch eine Lectio mathematica gab es —, die aber zur Universität entliessen, bezw. einen Theil des Universitäts-Unterrichtes anticipirten. Die Mittel zu ihrer Erhaltung wurden vom Staat und von der Kirche gestellt. In diese Schulen traten künftige Nichttheologen oder solche Theologen ein, welche in die Klosterschulen keine Aufnahme fanden. Für das Studium der Theologie wurden 13 Klosterschulen [1]) errichtet — heute sind noch vier sog. niedere Seminarien übrig: Blaubeuren, Maulbronn, Schönthal und Urach —, in welche die Zöglinge im Alter von 12—14 Jahren aus den Particularschulen übertreten konnten. Die Aufnahme wurde abhängig gemacht von dem Bestehen einer Prüfung, des späteren sog. Land-Examens. In die meisten Klosterschulen traten die Schüler von der 4. Klasse, in wenige besonders dazu bestimmte schon von der 3. über. Das Land-Examen wurde abgehalten von dem Paedagogarcha (Director) des Pädagogiums zu Stuttgart; man hatte darin ein Mittel, die Leistungen der Particularschulen zu normiren, da dieselben schon der Bevölkerung gegenüber streben mussten, ihren Schülern die Aufnahme in die wohlfeilen Klosterschulen zu verschaffen. Diese waren nämlich Internate, und die aufgenommenen Schüler studirten hier vollständig unentgeltlich. Doch gab es schon früher sog. hospites, die nicht Theologie studirten und eine gering bemessene Entschädigung bezahlten.

Unter den Unterrichtsgegenständen nimmt der theologische Unterricht einen breiteren Raum ein: jeden Tag ist eine lectio theologica, „am Samstag und anderen Feyerabenden" wird das Evangelium des folgenden Tages in zwei Stunden explicirt, an Sonn- und Feiertagen Nachmittags ein Psalm interpretirt. Auch die Disputationsübungen spielen eine grosse Rolle. Doch stimmte

[1]) Vgl. Dorn in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 71 ff.

der Unterricht mit den obersten Klassen der Particularschulen überein.

An der Universität Tübingen wurde ein Internat für 100 Studenten der Theologie im Alter von 16 oder 17 Jahren errichtet. Aufnahme in die Klosterschulen und in das Tübinger Stift (Stipendium) sollten nur mittellose junge Leute erhalten.

Die Zucht in den Klosterschulen und im Stifte war durchaus klösterlich. Die Lehrer sind zur Ehelosigkeit verurtheilt. Die Andachtsübungen waren für jeden Tag vorgeschrieben, ausserdem Besuch des Gottesdienstes, wenn solcher stattfand; sechsmal jährlich musste die Communion gefeiert werden. Gotteslästerung wird besonders strenge gestraft. Die Tischzucht mit Gebet, Gesang und Vorlesungen aus der Kirchengeschichte ist mönchisch streng, ebenso erinnern Kleidung und Wohnung und die sehr erschwerte Bewegung im Freien noch an die Clausur. Härtere Vergehen wurden mit „Gefancknuss“ und Ausschliessung, geringere mit mehr oder minder weitgehender Entziehung der Kost, auch mit körperlicher Züchtigung geahndet.

Eine besondere Einrichtung wird von der Schulordnung für eine „Anzahl Junger vom Adel“ — 20 — getroffen, die für die Besetzung der Staats- und Hofämter erzogen werden sollen. Dieselben erhalten zur Förderung ihrer Studien in einigen Particular- oder besonders dafür bestimmten Schulen bis zum 14. oder 15. Jahre jährlich ein Stipendium von je 20 Gulden; beziehen sie mit den nöthigen Kenntnissen die Universität Tübingen, so werden die Stipendien auf 40 Gulden erhöht; sie behalten dieselben bis zum 19. oder 20. Jahre. Zu ihrer Wohnung wurde das Barfüsser-Kloster mit besonderen praeceptores und famuli bestimmt. Erweisen sich einzelne als besonders für fremde Sprachen befähigt, so sollen bis zu 10 in fremde Länder geschickt werden, um dort die Sprachen zu lernen, „auch weitteres was zusehen und zuerfahren“. Das Stipendium wird für 3 oder 4 Jahre auf jährlich je 100 Gulden bemessen.

Für Lehrer an den Particular- und Klosterschulen war durch die Vorbildung, welche die Schulordnung bestimmte, genügend gesorgt; stand ihnen ja doch auch der Eintritt in die geistliche Laufbahn bei guter Führung im Lehramte in Aussicht. Das Einkommen bestand aus dem Schulgeld und einer Besoldung, meist in Naturalien, wozu freie Wohnung und Antheil an den Gemeindenutzungen, sowie Befreiung von Frohnen und Steuern

kamen. Eigentliche Staatsbeamte waren diese Lehrer nicht; man kann ihr Verhältniss am meisten dem der Lehrer an den jetzigen städtischen Realanstalten vergleichen. Ihre Leistungen unterlagen der jährlichen Beurtheilung durch die Directoren der Pädagogien in Stuttgart und Tübingen; ihre Anstellung erfolgte erst nach einer Prüfung und Lehrprobe vor den Kirchenräthen und den beiden Pädagogiarchen. Schwieriger war die Gewinnung geeigneter Kräfte für die deutschen Schulen. Die Schulordnung ordnet eine Prüfung der Bewerber um eine Schulstelle durch die Kirchenräthe an; doch lässt sich billig bezweifeln, ob sich eine ausreichende Zahl von Bewerbern fand, welche den gestellten Anforderungen zu entsprechen vermochten.

Die Schulordnung enthält pädagogisch werthvolle Bestimmungen in Menge. So ordnet sie gleiche Lehrbücher für die verschiedenen Schulen an, sucht das zu jugendliche Alter der Schüler möglichst zu schonen und macht den Versuch, die Willkür der Lehrer — nicht ihre Freiheit — nach Kräften zu beschränken. Methodisch werden für den Anfangsunterricht zahlreiche werthvolle Winke gegeben, im Sprachunterrichte wird der grammatische Theil heilsam beschränkt, die Einheit des lateinischen Unterrichts durch Anschluss der von dem Lehrer selbst zu entwerfenden schriftlichen Arbeiten an die Klassiker in wirksamer Weise hergestellt und für die Behandlung der letzteren verständige Rathschläge ertheilt. Nicht minder einsichtsvoll sind die Mahnungen, die über die Correcturen gegeben werden, oder welche auf ein Zusammenwirken von Schule und Haus bei der Zucht gerichtet sind, und die Instructionen für das Lehramt und die Inspection der Particularschulen.

§ 13. Die Weiterentwicklung des protestantischen Schulwesens. Sturm.

Die württembergische Schulordnung geht weit über Melanchthon's Bestimmungen von 1528 hinaus und bezeichnet den grössten Fortschritt, der seit der Reformation auf dem Gebiete des Schulwesens gemacht wurde. Bereits Bugenhagen war mannigfach über die sächsischen Aufstellungen hinausgegangen in den Schulordnungen, die er für die niederdeutschen Gebiete bearbeitet hat [1]).

[1]) Krüger, Joh. Bugenhagen's Wirksamkeit f. die Schulen Niederdeutschl.

Dasselbe kann man in anderer Richtung von Valentin Trotzendorf und Petrus Vincentius für Schlesien sagen. Darüber darf man indessen nicht vergessen, dass die Organisation der Lateinschulen im Wesentlichen überall mit der sächsischen Ordnung übereinstimmt[1]). Nach dem Vorgange der württembergischen ist die **kursächsische Schulordnung von 1580** meist wörtlich bearbeitet, wo aber an Stelle der Klosterschulen die Fürstenschulen in Meissen, Grimma und Pforta erscheinen und von einem Stifte, wie in Tübingen, keine Rede ist. Selbständig sind die Vorschriften über die Examina, das Amt des Rectors und der Lehrer und „wie die Lehre in diesen Schulen angestellet und getrieben werden soll". Ebenso gehen die Ansprüche betreffs der klassischen Lectüre in den Fürstenschulen erheblich weiter (Tibull, Ovidius ex Ponto, Odae Horatii, Georgica Vergilii, Tusculanae Ciceronis und Bd. 1 der Ilias); Arithmetik und Anfänge der Astronomie erscheinen erst in der obersten Klasse. Die Aufführung von Stücken des Terenz und Plautus wird alljährlich angeordnet.

Die schweizerische Reformation wirkte in ähnlichem Sinne. **Zwingli** war Humanist, liebte Plato und Lucian, Aristophanes und Pindar und verlangte bei der Reform des Züricher Unterrichtswesens vor Allem Kenntniss des Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, erstere wegen der universalen Natur der Sprache, letztere wegen ihrer Wichtigkeit für das Verständniss der heil. Schrift[2]). 1526 setzte er es durch, dass am Grossmünster zu Zürich vier Stellen für Griechisch, Hebräisch, Dialektik, Rhetorik und Latein, endlich für Theologie errichtet wurden, denen die Aufgabe zufiel, den Predigern der neuen Richtung die erforderliche humanistische und theologische Bildung zu geben. Stipendien für Studirende wurden errichtet und einige Klöster in Pädagogien verwandelt. In der inneren Einrichtung weichen die Züricher Lateinschulen von den deutschen nicht erheblich ab[3]).

Progr. Annaberg 1881. — R. Hoche in der Festschr. zur 350jähr. Jubelf. des Johanneums. Hamburg 1879.

[1]) Ein zuverlässiges Bild eines Gelehrten- u. Lehrerlebens dieser Zeit gibt E. Koch, Ueber M. Stephan Reich (Riccius). Progr. Meiningen 1886.

[2]) S. die Gerold Meyer von Knonau gewidmete Abhandlung: Praeceptiones pauculae, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint (1533) = „Leerbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll" (1524 deutsche Bearbeitung der lateinischen Abhandlung).

[3]) Näheres bei H. Masius, Zwingli in Schmid's Encykl., 1. Aufl. 10, 759 ff. — Paulsen a. a. O. S. 189 ff. — J. C. Mörikofer, Ulrich Zwingli nach den ur-

Zahlreiche Schulen wurden in diesem Rahmen in den protestantischen Gebieten Deutschlands und der Schweiz errichtet. Alle gleichen sich mehr oder minder, da sie nach dem sächsischen Urbilde und dessen württembergischer Ausführung formirt sind. Als Gründer und Erhalter dieser Schulen erscheinen die politischen Gemeinden und der Staat; die Kirche liefert in der Regel die Mittel, meist auch das Aufsichtspersonal, das aber seine Functionen nur im städtischen oder staatlichen Auftrage üben kann. Die Thätigkeit dieser Inspectionen erstreckt sich hauptsächlich auf die Rechtgläubigkeit der Lehrer, über welche mit Argusaugen gewacht wird. Die Klassenzahl richtet sich nach der Schülerzahl, manchmal wird eine deutsche Schule mit der lateinischen verbunden. Eine vollständige Schule hat fünf Klassen oder Stufen. Eigentlich sind es nur die drei Stufen der sächsischen Schulordnung, um die es sich überall wieder handelt. Auf der ersten werden die Elemente gelernt, auf der zweiten die Grammatik; hier werden Gesprächsbücher und die ersten Autoren (Aesop, Terenz, seltener Plautus) benützt; Schreibübungen ergänzen die Lectüre. Auf der dritten Stufe beginnt der Unterricht in der Eloquenz, d. h. die Grammatik wird erweitert, befestigt und durch Rhetorik und Dialektik ergänzt. Die Lectüre wird ausgedehnter, vorwiegend auf Cicero und Vergil, seltener auf Horaz, Ovid, Catull und Terenz gerichtet. Die entsprechenden Schreibübungen werden hier fortgesetzt. Die lateinischen Sprechübungen beginnen oft schon auf der untersten, jedenfalls auf der mittleren Stufe; auf der oberen wird im Unterrichte nur lateinisch verkehrt. Auf der dritten Stufe beginnen auch die Uebungen in lateinischer Versification, deren Werth man nicht nur an und für sich hoch stellte, sondern die auch der prosaischen Darstellung förderlich erachtet wurden. Rhetorische Schulacte und dramatische Aufführungen in lateinischer Sprache bilden überall ein wichtiges Mittel zur Erwerbung der Eloquenz. Die Lateinschule absolvirt wohl überall den grammatischen Unterricht; der griechische Unterricht ist in den Lateinschulen wohl für Lehrer und Schüler facultativ und wird regelmässig nur an den Schulen mit fünf Klassen von der vierten ab ertheilt; er gelangt aber auch hier nicht über einige bescheidene Proben aus

kundlichen Quellen, 2 Bde. 1867. 1869. — Herm. Spörri, Zwinglistudien. Zürich 1866. — A. Hug, Aufführung einer griech. Komödie in Zürich. Zürich 1874.

Prosa und Poesie hinaus. Hebräisch wird bisweilen an den vollständigen Schulen gelehrt[1]). Es handelte sich überall nur um den nöthigen Elementarunterricht, damit die Schüler auf der Universität die exegetischen Vorlesungen über das Neue Testament, bestenfalls auch über einen und den andern griechischen Schriftsteller verstehen konnten. Ebenso bleibt den beiden obersten Klassen der Cursus in Rhetorik und Dialektik, sowie die Anfänge der Mathematik, bisweilen auch der Physik und Astronomie. So wird von den Universitäten der elementare Unterricht mehr und mehr entfernt und den Mittelschulen überlassen. In den oberen Klassen, die meist nur wenige Schüler hatten, traten häufig Combinationen ein, die um so näher lagen, als die Klassen oft in einem einzigen Locale unterrichtet wurden. Fast überall zerfallen die Klassen in Decurien, an deren Spitze zuverlässige, wohl meist ältere Schüler zur Unterstützung der Lehrer im Abfragen des Repetitionsstoffes bestellt sind. Das Ziel des Unterrichts ist mindestens die Beherrschung der lateinischen Prosa; einige Gewandtheit in der Versification galt für erwünscht, wurde aber von den Schülern nur unter besonders günstigen Verhältnissen erreicht. Galt doch die Fertigkeit, sich in klassischem Stile und in ciceronianischer Redeweise auszudrücken, die sog. Eloquenz, im Allgemeinen für das nothwendige Erforderniss des Gelehrten nicht bloss, sondern überhaupt des Gebildeten. Dazu musste man aber die alten Schriftsteller im Schulunterrichte lesen und mündlich und schriftlich nachahmen und so die Erlangung der Eloquenz vorbereiten, welche die Universität vollendete. Der griechische Unterricht konnte auf der Schule ein solches Ziel nicht anstreben, aber seine Methode wurde gleichwohl vollständig nach der des Lateinischen geformt, selbst die Versification wurde da und dort gepflegt. Von eigentlicher Klassikerlectüre konnte aber nicht die Rede sein; es handelte sich höchstens um Bruchstücke, an denen die Elemente der Sprache gelernt und geübt wurden. Gesang und der erst durch die Reformation in besonderen Stunden ertheilte Religionsunterricht werden in allen Klassen in ziemlich grosser Ausdehnung ertheilt. Mit den grösseren Anstalten (Gymnasien, Pädagogien, Fürstenschulen, Klosterschulen) sind regelmässig Internate verbunden, die begabte unbemittelte junge Leute aufnehmen, um ihnen die

[1]) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 247—261.

Vorbereitung für den Kirchen- und Schuldienst zu ermöglichen. Den Schülern das Lernen angenehm und erfreulich zu machen, daran dachte Niemand; man brauchte im Leben die betreffenden Kenntnisse und darum mussten die Unannehmlichkeiten ertragen und überwunden werden. Wie viel Stumpfheit dabei erzeugt wurde, wird gewöhnlich nicht verrathen; nur einzelne Klagen sind bis zu uns gekommen, welche zeigen, dass die Schulnoth damals nicht minder gross war, als heutzutage. Nur zu oft musste der Stock das mangelnde Verständniss verbessern, und die Zucht blieb so strenge, wie sie in den mittelalterlichen Schulen war. Erst allmählich ging von dem Lehrerstande eine Strömung gegen die Häufung der körperlichen Züchtigung aus.

Durch consequente Gestaltung des Unterrichts auf ein bestimmtes, zum Theil originelles Ziel hin hebt sich die Schule des **Johannes Sturm** in Strassburg[1]) von allen gleichzeitigen Schöpfungen ab. Auch sind diese Schuleinrichtungen in Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich mit Beifall aufgenommen worden, und die meisten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts werden von ihnen mehr oder minder beeinflusst. Sturm selbst war ohne allen Zweifel der angesehenste Schulmann des 16. Jahrhunderts. Gleichzeitig sind wir in der Lage, genaue Berichte von Sturm's Hand über seine Einrichtungen zu besitzen. Die Schrift „De literarum ludis recte aperiendis“ von 1538 entwirft für den Strassburger Rath das Programm der zu gründenden Schule; die Classicarum epistolarum lib. III s. Scholae Argentinenses restitutae von 1565 geben eine Darstellung, wie sich die Schule um diese Zeit entwickelt hatte, und welche Aenderungen des Programms erforderlich waren. Eine Ergänzung beider bieten die Academicae epistolae urbanae, lib. I, von 1569, indem sie die Einrichtung der an das Gymnasium sich anschliessenden Akademie geben. Endlich kommt noch die Schulordnung für Lauingen (Scholae Lauinganae) von 1565 in Be-

[1]) K. Engel, Das Schulwesen in Strassburg vor der Gründung des prot. Gymn. Progr. d. prot. Gymn. Strassburg 1886. — Charles Schmidt, La vie et les travaux de Jean Sturm. Strassburg 1855. — Bossler, Sturm in Schmid's Encykl. — F. A. Eckstein, Joh. Sturm's Verh. d. 24. Vers. deutscher Philol. u. Schulm. zu Heidelberg 1866, S. 64—70. — L. Kückelhahn, Joh. Sturm, Strassburgs erster Schulrector. Leipzig 1872. — E. Laas, Die Pädagogik des Joh. Sturm. Berlin 1872. — Die ältere Literatur gibt Kückelhahn S. 2 ff.

tracht, da sie manche Einrichtungen Strassburgs verständlicher macht[1]).

St. war 1507 zu Schleiden in der Eifel geboren; mit 15 Jahren kam er 1521 in die Schule der Fraterherren zu Lüttich und lernte deren Einrichtung genau kennen, studirte seit 1524 in Löwen unter dem Einflusse der von Agricola und Erasmus vertretenen Richtung griechische und hauptsächlich römische Literatur und ging 1529 wegen eines buchhändlerischen Unternehmens nach Paris, wo er humanistische Vorlesungen an der Universität hielt, unter Anderem auch über Dialektik nach den Grundsätzen Agricola's. Mit Melanchthon stand er im Verkehr und erkannte, wie alle der Reformation zugewandten Humanisten dieser Zeit, seine geistige Ueberlegenheit an; jener suchte ihm einen Ruf nach Süddeutschland zu verschaffen. 1537 kommt er auf Empfehlung Bucer's nach Strassburg und erhält hier, wo durch Capito und Bucerus eine humanistisch-reformatorische Umgestaltung des Schulwesens stattgefunden hatte, den Auftrag, ein Gymnasium zu errichten, welches die Vorbildung für die Akademie, die sich daran schloss, von den ersten Elementen an ertheilen sollte. Den Lehrplan legte er in seiner Schrift „De literarum ludis recte aperiendis" 1538 vor; derselbe erhielt die Genehmigung des Rathes, und noch in demselben Jahre wurde die neue Schule im Dominicanerkloster eröffnet. 1538—1583 war er Rector derselben, zugleich Lehrer an der Akademie. Er war ein äusserst angesehener Mann, der von einer Reihe von europäischen Höfen Jahrgelder bezog, vielfach zu diplomatischen Missionen und als politisch-religiöser Berather in Anspruch genommen wurde, und dessen Schule der Adel mit Vorliebe sich zuwandte. In Paris war er der calvinistischen Richtung näher getreten und ist ihr stets treu geblieben. Dieser Umstand führte bei dem sich stets mehr verbitternden Gegensatze zwischen Lutherischen und Reformirten seinen Sturz herbei, den er noch um sechs Jahre (bis 1589) überlebte.

Die Aufgabe der Schule war nach seiner Ansicht sapiens atque eloquens pietas, d. h. die Schule sollte den Schüler zur Frömmigkeit erziehen, ihm Kenntnisse verleihen und die Kunst

[1]) Alle vier Schriften gibt Vormbaum, Evangel. Schulordn. 1, 653—745; die schriftstellerische Thätigkeit Sturm's für die Schule bei Schmid a. a. O. S. 319 ff. und bei Kückelhahn S. 61 ff.

der Rede vermitteln. Natürlich der lateinischen, die einmal in dieser Zeit die Verkehrssprache der Gebildeten war. Und St. hielt es für möglich, deutsche Knaben des 16. Jahrhunderts zu lateinischen Rednern zu erziehen.

Mit dem 7. — später dem 6. Jahre — wird das Kind der Schule übergeben, der es neun — später zehn — Jahre angehört. An diesen Gymnasialcursus schliesst sich ein sechsjähriger akademischer vom 16. bis 21. Jahre. Von diesen neun bezw. zehn Jahrescursen sind sieben zur Ausbildung in correcter Latinität (Latinitas pura), drei zur Erwerbung des feineren Ausdrucks (Latinitas ornata) bestimmt. Vier — später fünf — Jahre lang wird ausschliesslich Latein gelehrt, gelesen, gesprochen, geschrieben, jeden Tag vier Stunden lang. Jede Klasse hat einen Lehrer, welcher den gesammten Unterricht in ihr ertheilt.

In der 10. und 9. Klasse[1]) wird die regelmässige und unregelmässige Formenlehre empirisch gelernt; die Vocabelkenntnisse erstrecken sich über alltägliche Dinge. Zur Erlernung der Vocabeln und der gewöhnlichen Umgangsgespräche sind von St. gearbeitete Vocabelbücher (onomastica) und Gespräche (Neanisci) nach dem Vorgange des Murmellius und seiner Nachfahren eingeführt. Jeder Schüler lernt täglich eine Anzahl Wörter aus einer bestimmten Begriffssphäre, jedoch jeder andere, die in der Schule aufgesagt und von allen Schülern gehört werden, — so seien die römischen Knaben zur Redefertigkeit gekommen, indem sie von ihrer Umgebung täglich neue Worte lernten. Die Schüler selbst legen sich von der 9. Klasse an Wörterbücher nach Rubriken an, so dass der Lehrer der folgenden Klasse stets wissen kann, welchen Wortschatz dieselben besitzen müssten. In jeder folgenden Klasse wird am Anfange das Pensum der vorhergehenden wiederholt. Vielleicht wurden schon in dieser 9. Klasse Ciceronianische Briefe kleineren Umfangs gelesen; der deutsche Katechismus wird erlernt. In der 8. Klasse kommt die Lehre von den acht Redetheilen systematisch zur Behandlung, die Vocabelkenntniss wird erweitert, an Cicero's auserwählten Briefen das Construiren und Bilden von Sätzen und Perioden geübt. Die Anfänge des Lateinsprechens und jeden Tag eine Stunde Stilübung,

[1]) Ich gebe die reducirten Pensen vom J. 1565, da diese offenbar schon lange vorher sich an die Stelle der Uebertreibungen des Lehrplans von 1538 durchgesetzt hatten.

doch erst in den letzten Monaten des Jahres, gehören hierher. Die 7. Klasse führt die Syntax und die Periodenbildung fort und übt sie an Ciceronianischen Briefen und an Sturm's liber de periodis. Stilbildung wird hier energischer betrieben, indem die Imitation an einzelnen Perioden jeden Tag geübt wird. Dabei wird der deutsche Katechismus in's Lateinische übertragen. Für die 6. Klasse wird die Befestigung des grammatischen und stilistischen Pensums vorgeschrieben; die Uebung erfolgt an Cicero's grösseren Briefen und einer Sammlung lateinischer Gedichte von Martial, Horaz etc., die von Sturm zusammengestellt ist (Volumina poëtica sex 1565). Die Stilübungen gehen weiter. Die 5. Klasse führt die Stilbildung energisch fort, liest Cicero, Laelius und Cato und Vergil's Eklogen und führt mit der Behandlung der Prosodie in die Metrik ein, welche an Versuchen der Versification und an Einrichtung von versus turbati praktisch geübt wird. Hierbei erfolgt die Einführung in die Mythologie. In dieser Klasse beginnt auch das Griechische, wo zuerst Aesop's Fabeln, nachher die olynthischen Reden des Demosthenes gelesen werden. In der 4. Klasse werden die 6. Verrine und andere Reden Cicero's, sowie Horaz' Episteln und Satiren gelesen; es kommt hier darauf an, dass die Schüler selbst viel interpretiren und begreifen lernen; für die Stilübungen kommen längere Perioden und Argumentationen zur Uebung und zur Analyse. Im Griechischen wird in der Sturm'schen Chrestomathie (Vol. poëticum) gelesen. Die 3. Klasse treibt Rhetorik an dem Sturm'schen Volumen exemplorum, liest Auct. ad Herennium und pro Cluentio. Im Griechischen werden ausgewählte Reden des Demosthenes und nach Beendigung des Vol. poet. auch das erste Buch von Homer's Ilias und Odyssee gelesen, ausserdem Paulinische Briefe. Zu Stilübungen im Lateinischen dienen Abschnitte aus griechischen Rednern, doch auch aus Dichtern und Geschichtschreibern. Horazische und Pindarische Gedichte werden in andere Metra übertragen, Versuche in Anfertigung eigener Gedichte gemacht. Die Komödien des Plautus und Terenz sollen in den vier oberen Klassen mit vertheilten Rollen einstudirt und dargestellt werden. Die 2. Klasse beschäftigt sich weiter mit Rhetorik und neu mit Dialektik, welche letztere zuerst anschaulich an einem Ciceronianischen oder Platonischen Dialoge vorgeführt wird. Den rhetorischen Zwecken dienten Auct. ad Herenn., Cornificius oder Cicero's Orator und die partitiones orat., ausserdem Reden Cicero's.

Im Griechischen und Lateinischen werden Reden (des Demosthenes und Cicero) gelesen und von den Schülern selbständig interpretirt; die stilistischen Uebungen der beiden früheren Klassen gehen fort; doch werden hier bereits kleine Uebungsreden von den Schülern selbständig gearbeitet und vorgetragen. Die 1. Klasse bringt Rhetorik und Dialektik zum Abschluss; die Lectüre richtet ihre Aufmerksamkeit auf die ornamenta dicendi. Gelesen wird, was von Vergil und Homer noch übrig ist; privatim werden Thukydides und Sallust, doch auch andere Schriftsteller gelesen. Die Schüler erklären Paulinische Briefe selbst und halten über einzelne Stellen Predigten; wöchentlich finden dramatische Aufführungen statt.

Arithmetik beginnt in der 2. Klasse, die in dem Eröffnungsprogramme der 1. Klasse zugewiesenen Unterweisungen in Astrologie und Geographie sind später weggefallen.

Schon längere Zeit wurden von dem „gelehrten Capitel von St. Thomas" öffentliche Vorlesungen, meist über theologisch-philosophische Gegenstände, gehalten. St. führte diese Einrichtung weiter, indem er von besonders berufenen Lehrern, aber auch von Strassburger Praktikern (Geistlichen, Aerzten, Juristen) solche öffentlichen Vorträge über Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik und klassische Autoren halten liess. Im Jahre 1566 erhielt diese Einrichtung als Akademie die kaiserliche Genehmigung mit dem Rechte Baccalarien und Magister der Philosophie zu creiren. St. wurde rector perpetuus derselben.

Was man an dieser Schulorganisation oft als Verdienste St.'s bezeichnet hat, die Anordnung von Jahrescursen und von Klassenlehrern, die Eintheilung in Decurien, die Anordnung von öffentlichen Versetzungsprüfungen, die Verleihung von Prämien an die zwei besten Schüler jeder Klasse, auch die Abgrenzung der Pensen kann man nach den Einrichtungen der Lütticher Schule nicht als originell ansehen, wenn gleich die Durchführung im Einzelnen vielfach erst von St. herrühren wird. Ebensowenig kann ihm die Stellung des Lateinischen in seinem Lehrplan als Verdienst oder als Tadel angerechnet werden; denn dieselbe ist durch die frühere Entwicklung tradirt und durch den Humanismus nur in Bezug auf die Art der Erwerbung dieser Latinitas geändert worden. Und wenn St. die Erwerbung einer correcten Latinität in Wort und Schrift anstrebt, so thut er nichts Anderes, als was

ihm Agricola, Erasmus und die Deventer-Münster'schen Schulmänner überliefert hatten. Eben dahin gehört die vielgerügte Imitation[1]), d. h. die Aneignung der Vorzüge der klassischen Latinität, speciell der Eloquenz. Was er darüber vorträgt, haben nach Quintilian so ziemlich alle Humanisten gedacht, welche über Unterrichtstheorie geschrieben haben; es haben aber die gleichen Ansichten auch alle Dichter gehegt bis herab auf Lessing: nicht daran dachten sie, die Muster entbehren zu können, sondern nur daran, wo die besten zu finden seien. Was aber bei St. originell war, ist kein Verdienst: die Betonung des rhetorischen Elements. Nach seiner Meinung konnte ein Deutscher des 16. Jahrhunderts mit Cicero um die Palme der Beredtsamkeit ringen; was es heisst, mitten im Leben der Sprache darin zu stehen, entging ihm in der Hauptsache, wenn er auch darauf verzichtete, die alte Beredtsamkeit wiederherzustellen[2]). Aber auch ohne diesen Grundirrthum verlangte er von der Imitation die höchstmöglichen Leistungen, und diese erwartete er durch eine eingehende rhetorische Behandlung erzielen zu können. Zu diesem Zwecke las er vorwiegend Redner, und die übrigen Schriftsteller wurden einzig den rhetorischen Zwecken dienstbar gemacht. Allein die Lehre vom Stil umfasst bei St. 819 Seiten; Melanchthon hatte sie auf kaum 47 absolvirt; die Regeln der Imitation, die sich bei Melanchthon in jenen 47 Seiten finden, sind bei Sturm in einer eigenen Schrift in drei Büchern niedergelegt. Und der Entwicklung dieser rhetorischen Allfertigkeit wird Alles geopfert. Weder historische, noch mathematische, noch naturwissenschaftliche Kenntnisse finden gebührende Berücksichtigung, Rechenunterricht fehlt 30 Jahre lang, der Unterricht in Arithmetik und Geometrie, sowie in Geographie und Astronomie stand wohl meist auf dem Papier[3]). Die Schriftsteller werden nicht um ihres Inhaltes willen und mit Erstrebung des historischen Verständnisses gelesen, wie es Melanchthon und in gewissem Sinne selbst Erasmus gefordert hatten; selbst die Dichter dienten nur rhetorischen Zwecken. Die deutsche Sprache wurde nur zugelassen, wenn sie ein nützliches Mittel zu sein schien, die rhetorischen Zwecke zu fördern,

[1]) Kückelhahn a. a. O. S. 119 ff.

[2]) De amiss. dic. rat.: magnum et arduum opus est restituere vetustam dicendi rationem, stultum illud polliceri, insane assecutum se putare.

[3]) Kückelhahn a. a. O. S. 140 ff., der übrigens zu sanguinisch urtheilt.

z. B. wenn man durch ihren Gebrauch schneller zur Gewissheit gelangte, dass irgend ein fremdsprachlicher Abschnitt den Schülern klar sei. Bei der Imitation antiker Gerichtsverhandlungen gestattete er ihre Anwendung, weil sie die Lebendigkeit der Vorgänge erhöhen konnte. Theoretischer Unterricht, Lectüre, schriftliche und mündliche Uebungen sind einzig darauf gerichtet, aus den Schülern lateinische Redner zu machen. Inwiefern andere Eigenthümlichkeiten, wie die Forderung der Kürze und Klarheit im Unterrichte, die Scheidung zwischen einem elementaren und einem mehr wissenschaftlichen Curse, von der sich wenigstens Spuren finden, Anfänge eines inductiven Verfahrens im Sprachunterrichte, Ansätze erotematischer Lehrmethode, systematische Repetition, wirklich Sturm's Eigenthum genannt werden können, liesse sich nur entscheiden, wenn wir von der Methodik des humanistischen Schulwesens eingehendere Kenntnisse besässen, als dies zur Zeit der Fall ist; vorsichtige Forschung muss sich noch mit einem non liquet begnügen. Aber ebenso unbegründet sind die Vorwürfe, die man St. gemacht hat, er entnationalisire die Jugend [1]) oder er verleite dieselbe durch die Aufführung von Stücken des Terenz und Plautus zur Unzüchtigkeit [2]). An Luther's, an Wimpheling's, an Melanchthon's deutschem Sinne zweifelt Niemand, ebensowenig an ihrer Moralität: sie aber dachten und schrieben über diese Fragen genau so wie Sturm und alle humanistisch angehauchten Männer ihrer Zeit; St. hatte diese Aufführungen zuerst in der sicherlich nicht lasciven Hieronymianerschule zu Lüttich kennen gelernt, und vor, neben und nach ihm fanden sie überall statt, ohne dass Jemand Bedenken dagegen hegte. Man kann aber dem Einzelnen nicht zum Vorwurfe machen, was eine ganze Zeit als berechtigt und als nützlich ansieht.

Besondere Anerkennung verdient bei St. der methodische Theil seiner Schulordnungen. Schon Agricola und Erasmus legen auf die Anlage von Collectaneen das grösste Gewicht. Aber St. hat diese Einrichtung, wie es scheint, erst methodisch in den Unterricht eingeführt; sie bilden sowohl im Lateinischen wie im Griechischen durch die ganze Schule hindurch eine der Hauptthätigkeiten. Alles, was sachlich und sprachlich bemerkenswerth

1) Vgl. Kückelhahn a. a. O. S. 69 f.
2) Ebend. S. 132 ff.

und Alles, was sprachlich wieder verwendbar ist, findet Aufnahme, Vocabeln, Phrasen, Bilder, Gleichnisse, Sentenzen und Bonmots. Freilich scheint es, als ob das Bemerkenswerthe an „Sachen“ weit hinter dem an Worten zurückgeblieben wäre. Man darf nicht vergessen, wenn man diese Einrichtung bewundert, dass auch hier über der Form der Inhalt ganz und gar allmählich in die Brüche gehen musste. Nach dem Ziele, welches er aufgestellt, strebte St. mit eiserner Consequenz; um die lateinische Eloquenz zu erreichen, verfährt er rücksichtslos gegen alle übrigen Aufgaben des Unterrichts. So ist es ihm gelungen, ein Muster von Concentration herzustellen, wie kaum sonstwo in der Geschichte der Pädagogik eines zu finden sein wird. Unterstützend wirkte dabei die Concentration in der Persönlichkeit des Lehrers, welche für jede Klasse nur eine war; wie viel das bedeutet, kann man an der heutigen entgegengesetzten Einrichtung recht lehrreich beobachten. Und wir können nicht anders sagen als: Wenn heute Jemand den Versuch der Wiederbelebung der Ciceronianischen Eloquenz machen wollte, so könnte er es nicht anders anfangen als St. Auch in der Anordnung des Unterrichts verdient er Lob: mehr als drei Gegenstände an demselben Tage wollte er nicht geübt wissen. Und seinen Grundsatz für die Auswahl der Lectüre, dass das Beste für die Jugend gerade gut genug ist, werden wir unbedingt auch heute unterschreiben. Auch die Art und Weise, wie die Schriftstellerlectüre für die Imitation ausgenutzt wird, ist, wenn man die Sache überhaupt anstrebt[1]), unbedingt richtig; sie folgt der Quintilianischen Vorschrift des Agricola: imitatione, exercitatione, arte. Die Entwicklung des Gedächtnisses erschien der antiken und der mittelalterlichen Pädagogik beinahe als die wichtigste Aufgabe des Unterrichts. St. theilt diese Auffassung mit allen Zeitgenossen. Da muss man nun zugestehen, dass seine Anordnungen zur Stärkung und Bildung des Gedächtnisses vortrefflich sind; der Schüler nahm ganz im Geiste jener Pädagogik einen reichen Schatz von Sprüchwörtern, Sentenzen, Bonmots aus der Schule mit in's Leben. Die Stilübungen werden sehr vorsichtig betrieben; sie beginnen erst im dritten Jahre nach mündlichen Vorübungen und werden durchaus an den in der Lectüre erworbenen Sprach- und Vorstellungsschatz angeschlossen; auch dieser Umstand musste die innere

[1]) Vgl. die Ausführungen von E. Laas Joh. Sturm, S. 64 ff.

Concentration des Unterrichts, namentlich die Befestigung des in der Lectüre erarbeiteten Vocabelschatzes erheblich fördern. Auch die Behandlung der Syntax diente diesem Zwecke; denn St. verlangt ausdrücklich in echt humanistischer Weise, sie dürfe nur wenige Regeln enthalten, die klar seien und durch Ciceronianische, vermuthlich der Lectüre entnommene Beispiele illustrirt würden. Und endlich verdient die Einheitlichkeit der Arbeit, welche an dieser Schule herrscht, unbedingte Anerkennung. Sie erleichtert Lehrern und Schülern ihre Thätigkeit. Wohl könnte man vom psychologischen Standpunkte viele Bedenken gegen das Wie erheben; aber dieser Standpunkt hat keine Berechtigung; denn er war jener Zeit unbekannt. Ebenso könnte man hervorheben, dass die Wirkungskraft der Unterrichtsobjecte nicht berücksichtigt wurde; aber auch diese Erwägung tritt uns erst später entgegen. Die Zucht scheint verständig gewesen zu sein; denn überall mahnt Sturm, ja langsam vorzugehen und den Knaben Alles ausführlich zu erklären, um ihnen nicht die Lust zu benehmen, offenbar aber auch, um den Stock als Ersatz der Unterweisung nicht zu oft in Anwendung bringen zu müssen.

Die Sturm'schen Einrichtungen sind unzweifelhaft in vielen Schulen des südwestlichen Deutschlands vorbildlich geworden; seine Lehrbücher wurden vielfach benützt, die Schulordnungen schöpften aus seinen Arbeiten. Aber man muss sich doch hüten, den Einfluss Sturm's auf die württembergische und damit auf die kursächsische Schulordnung zu überschätzen[1]); es handelt sich hier meist um humanistische Ideen, welche auch anderwärts, als in Sturm's Schule, zur Anerkennung gelangt waren. Grösseren Einfluss scheint Sturm auf die Einrichtung des Calvinistischen Schulwesens geübt zu haben. Dass auch die Jesuiten von ihm gelernt haben, ist nicht zu bezweifeln, obgleich man auch hier sicher zu weit geht, wenn man die Entlehnung ihrer fundamentalen Einrichtungen aus dieser Quelle herleiten will[2]).

§ 14. Das katholische Schulwesen. Die Jesuiten.

Wir sind heute leicht geneigt, uns vorzustellen, dass die Reformation alles wissenschaftliche Leben jener Zeit absorbirt

[1]) Wie z. B. Kückelhahn, S. 149, thut.

[2]) Kückelhahn S. 153 ff.

und dass in der katholischen Kirche völlige Stagnation geherrscht habe. Die oben gegebene Darstellung des Humanismus hat diesen Irrthum bereits widerlegt. Denn Agricola, Erasmus, Wimpheling und so viele Andere gehörten der alten Kirche an, und Sturm hat nie die Hoffnung aufgegeben, die Kirchentrennung wieder in eine Einigung zu verwandeln. Aber auch innerhalb der alten Kirche konnte die humanistische Bewegung in der Richtung, wie sie der Protestantismus in seinen Universitäten und Schulen ausgebildet hat, nicht ohne Nachwirkung bleiben. Nicht als ob eine unmittelbare Beeinflussung stattgefunden hätte, vielmehr war das humanistische Bildungsideal im Wesentlichen dasselbe, und die Betreibung insbesondere des Schulunterrichts vertrug sich ebenso gut mit der alten wie mit der neuen Kirche. Sturm musste den Jesuiten das Zeugniss ausstellen, dass ihre Lehrweise nur wenig sich von der seinigen unterscheide.

Diese Richtung hat einen pädagogischen Theoretiker innerhalb der katholischen Kirche hervorgebracht, der auf die Folgezeit an reformirenden Ideen mehr vererbt hat, als alle die Gelehrten und Schulmänner des protestantischen Humanistenthums, **Ludwig Vives**[1]). Er ist 1492 zu Valencia in adeliger Familie geboren und in streng katholischer Erziehung erwachsen. An der Akademie seiner Vaterstadt gerieth er mitten in den Kampf zwischen Scholastik und Humanismus und nahm lebhaft gegen den letzteren Partei; auch in Paris, wo er 1509 studirte, gehörte er durchaus noch zur Scholastik. Seit 1512 lebte er meist in Brügge. In Löwen war er eine Zeitlang Lehrer des jungen Wilhelm von Croy, Bischofs von Cambray und machte hier die Bekanntschaft von Erasmus, von dem er stark beeinflusst wurde. Er beschäftigte sich eifrig mit Rhetorik, wobei er ebenfalls auf Quintilian zurückging, namentlich aber mit Dialektik, wo er in die Bahn Agricola's eintrat; Vorlesungen hielt er da und dort. In einer Flugschrift gegen die Pseudodialektiker sagte er sich 1519 von der Scholastik los. Nach dem frühen Tode

[1]) Die Arbeit von A. Lange in Schmid's Encykl., 1. Aufl. 9, 738—814, hat die früheren Arbeiten über diesen Mann antiquirt. Eine eingehende Monographie über ihn fehlt noch. — Jac. Wychgram, Joh. Ludw. Vives' Ausgew. Schriften (Pädag. Klassiker v. Lindner, N. S. Bd. 4), Wien u. Leipzig 1883, gibt eine Einleitung und eine Uebersetzung der fünf Bücher de trad. disc., der Schrift de vita et moribus eruditi, theilweise de institutione feminae christianae, de ratione studii.

seines Schülers, des Cardinals Croy, kam er in Noth, aus der ihn die Theilnahme der Königin Katharina von England, der Gemahlin Heinrich's VIII., rettete; von 1523—1528 verbrachte er jährlich mehrere Monate am englischen Hofe, wo er die spätere „blutige Maria“ unterrichtete. Als Heinrich seine Scheidung betrieb, fiel er bei ihm und aus derselben Veranlassung auch bei der Königin Katharina in Ungnade. Von da ab lebte er meist in Brügge wissenschaftlicher Thätigkeit und starb 1540.

Als pädagogischer Theoretiker steht V. allen Zeitgenossen darin voran, dass er seine Theorie auf Ethik und Psychologie begründet, wobei er die Beobachtung zum Ausgangspunkte nimmt und mit nüchternem klaren Verstande die Consequenzen zieht. Seine pädagogischen Grundsätze sind theilweise enthalten in seinem grossen Hauptwerke de disciplinis (1531), wo in den 5 Büchern de tradendis disciplinis eine vollständige Unterrichtslehre gegeben wird; theils haben wir sie in den beiden Briefen de ratione studii und in den Schriften de ratione dicendi (1553) und de conscribendis epistolis (1536), exercitatio linguae latinae (1539), einem ungemein verbreiteten Schulbuche, endlich de institutione feminae christianae, einer vollständigen Theorie der weiblichen Bildung und Erziehung, zu suchen.

Die Schrift de disciplinis beginnt mit einer Absage von Aristoteles, den er zwar als einen gewaltigen Geist ansieht, und dessen höchste Verdienste um die Wissenschaft er anerkennt, gegen dessen Unfehlbarkeit er sich aber auflehnt, da seit seiner Zeit die Beobachtung reicheren Stoff für die Wissenschaft geliefert habe. Der Verfall der Wissenschaften wird auf philologischem Gebiete durch die humanistische Betreibung zu heilen gesucht. Gegen die Aristotelische Dialektik wird die formale Logik begründet und entwickelt, gegen den Formalismus der Schulrhetorik der Inhalt der Rede als die Hauptsache betont. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften wird an Stelle des Schwörens auf Aristoteles die eigene Forschung, die Beobachtung und das Nachdenken über Naturerscheinungen gesetzt; speciell die Medicin ist V. lediglich Naturwissenschaft und als solche zu begründen auf Beobachtung und Experiment.

Bezüglich der allgemeinen pädagogischen Grundsätze schliesst sich V. ebenfalls mannigfach an Quintilian an; aber auch hier zeigt sich bei ihm doch schon eine neue Zeit. Bei der Errichtung von Schulen will er das sanitäre Interesse, die Wohlfeilheit, die

Gewerbthätigkeit des Ortes, die ganze Richtung des Lebens berücksichtigt wissen. Seine Anforderungen an die Lehrer, die übrigens durch den Staat in auskömmlicher Weise zu besolden sind, so dass sie in der Gesellschaft verkehren und die schlimmen Einwirkungen ihres Berufes abschleifen können, tragen auch anderen Gesichtspunkten Rechnung, als herkömmlich war; ihre gemeinsame Arbeit kommt in vierteljährlichen Conferenzen zum Ausdruck, denen höchst bedeutende Aufgaben zugewiesen werden; die öffentlichen Schaustellungen der Schulleistungen will er im Interesse der Wahrheit eingestellt wissen. Die gemeine Forderung, dass der Unterricht weiser mache, ist ihm gleichbedeutend mit der andern, dass er besser mache, und die Ausführungen, wie es anzustellen sei, dass für die Wissenschaft ungeeignete Elemente rechtzeitig zurückgewiesen werden, verdienen heute mehr als je Beherzigung; denn die praktisch-psychologischen Erwägungen verrathen Scharfblick und reiche Erfahrung. Auch die Wirkung des Hauses auf die Erziehung wird hier zum erstenmal in einer Weise dargelegt, wie sie sonst nicht zu finden ist.

Bezüglich des Lehrverfahrens, für dessen Einzelheiten Vives überall theilweise sehr verständigen und auch heute giltigen psychologischen Erwägungen folgt, die er systematisch in der Schrift de anima et vita 1538 dargelegt hat, will er in erster Linie die Induction gepflegt sehen, die zugleich so angestellt werden soll, dass ein lückenloser Fortschritt des Unterrichts hergestellt wird. Ueberhaupt gibt V. der Selbstthätigkeit der Schüler etwas mehr Spielraum, als dies gewöhnlich geschieht. Unter den Lehrgegenständen nimmt das Lateinische die erste Stelle ein; denn es entspricht den Voraussetzungen einer Universalsprache am meisten; aus diesem Grunde muss auch eine reine Latinität gelehrt werden. Es wird gelernt vom 7.—15. Jahre. Griechisch muss man lernen, weil ohne dasselbe Niemand gründlich Latein verstehen kann, aber auch weil es wichtige Schriften in dieser Sprache gibt, die man im Originale lesen muss — die Dichter werden in beiden Sprachen nur wegen der Form geachtet; denn der Inhalt ist meist unwahr. Lebende Sprachen sollen nicht nach der Grammatik, sondern aus dem Verkehr gelernt werden. Die lateinische Grammatik will V. im Wesentlichen in der Weise betrieben sehen, wie dies oben in den protestantischen Schulen dargelegt ist; dasselbe gilt von dem Beginne des Griechischen. Auf der oberen Stufe sollen die zur Er-

klärung der Schriftsteller erforderlichen Realkenntnisse hervortreten; für die Wahl der Lectüre ist ihr moralisch bildender Werth entscheidend; daneben soll sie auch unterhaltend sein (Erasmus). Für die Anfänge der Interpretation sowie den grammatischen Anfangsunterricht soll sich der Lehrer der Muttersprache bedienen, die er aber durch und durch, auch in ihren älteren Erscheinungsformen, kennen muss. Nachher muss dieselbe durch die lateinische ersetzt werden; für das Lateinsprechen gibt er in seiner exercitatio linguae latinae ein ausgezeichnetes Material. Auf Collectaneenbücher legt daneben auch Vives grosses Gewicht. Das Gedächtniss hat bei ihm denselben Werth wie bei Quintilian; die Mithilfe der älteren Mitschüler (Decurionen), namentlich für das Abfragen des gedächtnissmässig Erlernten, findet auch seine Empfehlung. Bei der Schulzucht sollen Tadel und Mahnung, auch Belehrung und vor Allem die Liebe der Schüler zu den Lehrern die wirksamsten Factoren sein; Schläge dürfen nur selten in Anwendung kommen, Schimpfworte sollen nie, Strafen nur selten nöthig werden. Getragen wird die rechte Zucht von der Autorität der Schule. Leibesübungen und Spiele werden von V. warm empfohlen; es müssen für dieselben bedeckte Hallen hergestellt werden.

Unter den auf den Gymnasialcurs folgenden, freier zu betreibenden Studien stehen Logik und Naturwissenschaften voran; letztere werden von den Schriftquellen auf die Anschauung und den Verkehr mit der Natur gewiesen. Auch der Geschichte stellt er eine andere Aufgabe als gewöhnlich: vor den Haupt- und Staatsactionen will er die res togatae (d. h. ungefähr die Culturgeschichte) bevorzugt sehen; aus diesem Studium kann der Staatsmann die Weltklugheit (prudentia) gewinnen. In letzter Linie schwebt Vives der Gedanke einer sittlich-religiösen Reform der Gesellschaft durch die Erziehung vor, welche durch eine Körperschaft geübt wird, der die Erziehung der leitenden Klassen übertragen ist. Vives hat unmittelbar Einfluss geübt auf die pädagogische Theorie der Schulen; in wie weit dies auch von Sturm u. A. gilt, ist erst durch Specialuntersuchungen zu erweisen; einstweilen scheint es, dass gewisse in der Zeit liegende Gedanken sich gleichmässig bei fast allen Theoretikern und Praktikern der Zeit finden, ohne dass sich das Eigenthumsrecht des Einen oder des Anderen an denselben nachweisen lässt[1]).

[1]) Was Lange a. a. O. S. 808 ff. darüber vorbringt, ist nachweislich un-

Das Concil von Trient gab der katholischen Kirche wieder die straffe Zusammenfassung, welche ihr im Laufe des 13.—16. Jahrhunderts abhanden gekommen war; dies war nothwendig zum Kampfe gegen den Protestantismus. Auch das Schulwesen wurde berücksichtigt und den Pfarrern der Jugendunterricht an's Herz gelegt, den Bischöfen für die Heranbildung von Klerikern die Einrichtung von Knaben-Seminarien empfohlen. Auch lässt sich nicht verkennen, dass schon der Selbsterhaltungstrieb diesen Anordnungen energischere Durchführung sicherte, als dies sonst meist der Fall war; die Schulordnung des Herzogs Albrecht V. von Bayern ist eine der verständigeren dieser Zeit (1564). Aber irgend welche principielle Bedeutung hat diese Thätigkeit nicht zu erlangen vermocht. Man kann vielmehr sagen, dass die gesammte Thätigkeit der katholischen Kirche für das höhere Schulwesen sich zusammenfasste in dem Schulwesen der Jesuiten, die auch meist die Leitung der Knaben- und Priesterseminarien übernahmen[1]).

Die Gesellschaft Jesu ist 1540 vom Papste bestätigt worden; einer ihrer Zwecke war, durch Wissenschaft und Erziehung die kirchliche Einheit wiederherzustellen, den Protestantismus zu vernichten und die Weltherrschaft der Kirche und des Papstthums zu befestigen. Die Reformation hatte gezeigt, wohin es führte, wenn man den Humanismus in der Kirche Einfluss gewinnen liess; ihn unschädlich zu machen, war die Hauptaufgabe des Ordens. Natürlich galt dies in erster Linie für die Ordensglieder; ihre Erziehung und im weiteren Kreise die des katholischen Klerus überhaupt musste vor jeder gefährlichen Ansteckung behütet werden, wenn sie im Stande sein sollten, die heranwachsenden Generationen der leitenden Stände zu erziehen. Die

richtig, da er den Zusammenhang Sturm's mit den Deventer-Münster'schen Schulmännern nicht gekannt, sondern einfach Kückelhahn nachgeschrieben hat.

[1]) Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863. — Zirngiebl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit bes. Berücksichtigung d. pädag. Wirksamkeit d. Ord. in Deutschland. Leipzig 1870. — Wagenmann, Jesuiten in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 793—852, mit Literaturangaben. — Kelle, Die Jesuitengymn. in Oesterreich v. Anfang des vor. Jahrh. bis auf die Gegenwart. München 1873. — P. Rupert Ebner S. J., Betrachtung der Schrift des Herrn Dr. Joh. Kelle, Die Jesuitengymn. in Oesterreich. Linz 1874. 1875. — Kelle, Die Jesuitengymnasien in Oesterreich. München 1876. — Eine reiche Literatursammlung gibt Pachtler in Monum. Germ. Paed. 2, XLIV ff.

Jesuiten waren klug genug, einzusehen, dass es zu jenen Zeiten die Hauptsache war, sich der Letzteren zu versichern; darum hat sich ihre Thätigkeit erst den Massen zugewandt, als durch die französische Revolution die Demokratisirung der modernen Gesellschaft veranlasst wurde [1]). Aber die Bildung der leitenden Stände gelangte in den romanischen Ländern rasch gänzlich in ihre Hand; in Deutschland und Oesterreich breiteten sich die Jesuitenschulen ebenfalls unwiderstehlich aus, und die Bildung des katholischen Klerus, des katholischen Adels und der katholischen Fürsten lag hier am Ende des 16. Jahrhunderts fast ganz in der Hand des Ordens [2]); er hat die Gegenreformation veranlasst.

Die älteste Organisation des jesuitischen Unterrichts ist in den Grundgesetzen (Constitutiones) [3]) enthalten, die noch von Loyola um 1540 begonnen, aber erst von den Päpsten Julius III. Paul IV. und Pius IV. genehmigt wurden. Das eigentliche Organisations-Statut, die jesuitische Schulordnung, enthält die ratio et institutio studiorum, welche 1599 von dem 5. Ordensgeneral Aquaviva auf Grund der gemachten Erfahrungen publicirt wurde. Sie ist ganz im Geiste ihrer Zeit verfasst, hat wahrscheinlich auch vorhandene Schulordnungen und Vives' Schriften benutzt. Sie ist mit zahlreichen, aber nicht fundamental ändernden Nachträgen noch heute giltig.

Die Lehrer der Jesuitenschulen gehören dem Orden an, die oberste Leitung hat der General in Rom; ihm steht es frei, „seine Untergebenen ohne vorhergehende Prüfung über die Lehrfähigkeit zu Directoren, Rectoren, Präfecten und Professoren zu ernennen, sie von ihrem Amte zu entfernen etc.“. Das Ordensgebiet ist in Provinzen getheilt, an deren Spitze Provinciale stehen, denen die Vorsteher der einzelnen Ordenshäuser unmittelbar untergeben sind. Der Provincial führt die Aufsicht über die Schulen und hat sie jährlich zu visitiren. Die Leitung einer Schule oder eines Collegiums hat der Rector, der am Unterrichte

1) Noch 1769 erhob das geistliche Rathscollegium in München gegen die Jesuiten die Klage: „dass sie die (niederen) Schulen so arg verwahrlosten“.

2) Paulsen a. a. O. S. 281; derselbe gibt S. 266 ff. eine Darstellung der Ausbreitung; s. auch Wagenmann a. a. O. S. 798 ff.

3) Dieselben sind von P. Pachtler herausgegeben und bilden Bd. 2 der Mon. Germ. Paed. Berlin 1887. Erst wenn die folgenden Bände erschienen sind, wird actenmässiges Material in leicht zugänglicher Weise vorhanden sein.

sich nicht betheiligt: er wird immer nur auf drei Jahre ernannt und hat dem Provincial eingehende Berichte über die ihm anvertraute Schule einzureichen. Die Aufsicht über das Lehrverfahren führen die praefecti studiorum, deren es an grösseren Schulen zwei, an kleineren einen gibt. Alle Niederlassungen von Ordensmitgliedern in grösserer Zahl heissen Collegien; in der Regel ist mit ihnen eine Lehranstalt verbunden. Ein Collegium erster Klasse soll mindestens 20, eines zweiter mindestens 30, eines dritter Klasse oder eine Universität mindestens 70 Lehrer etc. besitzen. Die Schüler sind entweder solche, die in den Orden einzutreten bestimmt sind, oder Zöglinge, d. h. ein Kostgeld bezahlende Pensionäre, oder endlich Externe, d. h. Schüler aus der Stadt.

Die Lehrer sind, wie gesagt, alle Jesuiten, und jeder Jesuit muss eine Zeitlang lehren. Er macht zuerst den Gymnasialcursus im Collegium durch, kommt dann in ein Novizenhaus und bereitet sich hier auf den geistlichen Beruf vor — doch ohne wissenschaftliche Beschäftigung — studirt nachher 2—3 Jahre Literatur, Rhetorik und Philosophie und wird nun Lehrer, indem er eine Klasse von unten nach oben in der Regel 4 Jahre durchführt, dann studirt er 4 Jahre Theologie. Ob er später wieder in das Lehramt zurückkehrt, hängt von seiner Befähigung und dem Willen der Oberen ab. Dem Orden erwuchs auf diese Weise die Möglichkeit, den Unterrichtseinrichtungen grosse Stabilität zu verleihen, aber auch als tüchtig erkannte Lehrkräfte stets zur Verwendung zu haben. Diese lebten ohne alle materiellen Sorgen bloss ihrem Berufe, und an allen Ordensschulen liess sich ein übereinstimmendes Arbeiten und Lehren erzielen. Besonders für den neusprachlichen Unterricht konnten überall Lehrer gewonnen werden, welche in ihrer Muttersprache unterrichteten. Da in einer Klasse nur ein Lehrer unterrichtete, so konnte dieser auf die Schüler einen grösseren Einfluss gewinnen und dieselben sehr genau kennen lernen, auch eine Concentration in seiner Person durchführen. In der That scheint aber nach dieser Seite hin wenig geschehen zu sein. Gewöhnlich führte ein Lehrer durch 4 ev. 5 Jahrescurse eine und dieselbe Klasse; natürlich musste sich auch hier der Erfahrungssatz bewähren, dass auch der beste Lehrer sich bei jugendlichen Schülern schnell verbraucht, und doch waren es nicht lauter gute Lehrer. Die Auswahl geschah auch nicht mit der nöthigen Kenntniss, sondern

die Fähigkeit, eine Komödie, später ein Drama abzufassen, war häufig der Prüfstein der Lehrerbildung [1]). Auch liess die stetige Unterbrechung keine eigentlich wissenschaftliche Vertiefung bei den Lehrern aufkommen [2]), und die Unsicherheit, ob der Einzelne wieder im Lehrberufe Verwendung fand, konnte ebenfalls nicht förderlich sein; endlich konnte es unmöglich das Richtige sein, Lehrer zu verwenden, die in dem Unterrichte nur eine Etappe ihrer Vorbereitungsstudien für den höheren Beruf der Jesuiten erkannten. Das sah man auch ein, als man in den dreissiger Jahren des 18. Jahrhunderts die sog. repetitio humaniorum, eine Art von Cursus in der Gymnasialpädagogik für 18—20jährige Repetenten einrichtete, der aber keinen besonderen Erfolg hatte.

Nach der Ratio zerfallen die jesuitischen Lehranstalten in niedere und in höhere Schulen (schola inferiora und superiora). Die ersteren, das eigentliche Gymnasium, enthalten, wie die protestantischen Schulen, 5 Klassen, welche die Namen Rudimenta, Grammatica, Syntaxis, Humanitas und Rhetorica führen; bisweilen wird noch für Anfänger eine 6. Klasse, Principia, angefügt. In der Rhetorica bleibt der Schüler in der Regel 2 Jahre. Der Unterricht ist unentgeltlich; doch werden Geschenke angenommen. Hauptgegenstand ist natürlich ebenfalls Latein, das für die Jesuiten nicht bloss als Cultussprache der Kirche und Geheimsprache gegenüber den Ungebildeten, sondern vor Allem als Universalsprache der allen Nationen entnommenen Ordensglieder und als Unterrichtssprache in allen Ländern von ganz besonderem Werthe ist. Der ganze Unterricht ist auf Erwerbung der lateinischen Eloquenz angelegt und unterscheidet sich weder im Ziele noch in den Mitteln: lege, scribe, loquere von den protestantischen Schulen der Zeit [3]). Auf den Inhalt wurde hier so wenig reflectirt wie dort. Daraus aber den Jesuiten des 16. Jahrhunderts irgend seelenmörderische Absichten zu imputiren, heisst einfach das Schulwesen jener Zeit nicht kennen; denn mit dem gleichen Rechte könnte man so über Sturm und die meisten anderen Schulmänner dieser Zeit urtheilen. Das Unterrichtsverfahren ist

[1]) Kelle a. a. O. S. 28. 63. 70. 138 ff.

[2]) Wie mangelhaft die Bildung der Repetenten war, hat Kelle a. a. O. S. 25 ff. 71 ff. nachgewiesen.

[3]) Wie schlecht das Latein allmählich wurde, weist Kelle a. a. O. S. 156 ff. nach.

bis in's Einzelnste reglementirt, unterscheidet sich aber in den einzelnen Thätigkeiten — Vorlesen, Vorinterpretiren, Repetiren, Auswendiglernen, Abfragen durch Decurionen, Vocabellernen, Schreiben, Versification — nicht von den protestantischen Schulen. Cicero in Auswahl bildet die Hauptlectüre, da nach ihm der Stil gebildet wird, daneben erscheinen Caesar, Ovid, Vergil, Chrestomathieen der Lyriker und Elegiker; die sittlich anstössigen Stellen waren in den Klassikerausgaben getilgt; nicht ungeschickt bearbeitete Vocabelbücher, Grammatiken und namentlich Stilistiken wurden im Unterrichte durchgenommen.

Das Griechische wurde zwar schon in der Klasse Rudimenta begonnen, aber nur mit einer Viertelstunde täglich und brachte es nicht einmal so weit wie in den protestantischen Schulen, obgleich nach den Lehrplänen auch Xenophon, Demosthenes, Thukydides, Plato, die Ilias u. s. w., sogar Pindar gelesen werden. Natürlich sah es damit aus, wie in den protestantischen Schulen, d. h. besten Falls wurden einzelne Stücke daraus von dem Lehrer lateinisch behandelt. Neben diesen beiden Unterrichtsfächern wurde noch Religionsunterricht einmal wöchentlich ertheilt, der sich im Wesentlichen auf den Katechismus des P. Canisius und die Evangelien beschränkte; ganz im Sinne der alten Kirche sollte der gesammte Unterricht von religiösem Geiste getragen und von Andachtsübungen begleitet sein. Bezüglich der übrigen Lehrgegenstände wurde es gerade so gehalten, wie in der Schule Sturm's, d. h. Manches stand auf dem Papier, vor lauter Lateinisch kam man aber nicht dazu. Auch der jesuitische Lehrplan setzte die Erwerbung von Realkenntnissen voraus, man begriff letztere unter der Bezeichnung Erudition. Es mag dabei nicht viel herausgekommen sein, so wenig im Ganzen wie an den protestantischen Schulen; aber das muss man den Jesuiten zugeben, dass sie jedenfalls die Erwerbung dieser Kenntniss richtiger angegriffen haben als die protestantischen Schulmänner; denn sie bedienten sich hierzu der Anschauung und des Interesses, indem sie z. B. die Geschichte an Münzen lehrten, allerlei Sammlungen anlegten und im Unterrichte benutzten. Und wenn bei dieser Gelegenheit die Arithmetik in die Schlusswochen der fünf unteren Jahrescurse geschoben wird, so mag dies ungefähr noch mehr gewesen sein, als in Sturm's Schule für diesen Gegenstand erübrigt wurde.

Also bei der Gründung der Schulen im 16. Jahrhundert

liegt durchaus kein Grund vor, über die Jesuitenschulen auf dem Gebiete der Lehre nachtheiliger zu urtheilen als über die protestantischen Schulen, denen sie, wie sich nachher zeigen wird, in manchen wesentlichen Einrichtungen voran waren. Das Schlimme ist, dass sie, wie Kelle nachgewiesen hat, auf diesem Niveau auch im 18. Jahrhundert noch standen und zum Theil im 19. noch stehen, und dass auch die Leistungsfähigkeit der Anstalten im vorigen Jahrhundert nach den eigenen Zeugnissen der Generale und Provinciale geringer wurden [1]). In den protestantischen Schulen änderten sich im Laufe des 18. und vollends im Laufe des 19. Jahrhunderts die Betreibung und die Tendenz des lateinischen Unterrichtes vollständig, in den Jesuitenschulen nur insoweit, als die Concurrenz mit den staatlichen Anstalten erforderte. Bezeichnend ist dafür, dass noch im 19. Jahrhundert die von der Ratio approbirte lateinische Grammatik von Emmanuel Alvarez im Gebrauche ist, bezw. durch Umarbeitung noch verschlechtert wurde. Pikante Proben von der Latinität und dem Deutschen dieses Buches, sowie überhaupt Curiosa philologischer Schriftstellerei aus einer lateinischen Grammatik von 1844 und aus einer griechischen von 1850 finden sich in der Schrift: Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten S. 55 ff. und in N. Jahrb. für Philologie und Pädagogik 77 (1858), 138 ff. Bezüglich des griechischen Unterrichts wurden die Vorschriften der Ratio in früheren Jahrhunderten nie durchgeführt; die angeführten Chrestomathieen enthielten noch im 18. Jahrhundert nur Bruchstücke aus Isokrates; gelesen wurde aber thatsächlich von dem Wenigen, was in den Chrestomathieen stand, nichts [2]). Im Jahre 1735 befahl die österreichische Regierung, zwei halbe Stunden wöchentlich auf Griechisch zu verwenden; thatsächlich wurde nur eine halbe oder eine Viertelstunde wöchentlich darin unterrichtet. Als Grammatik wurden thatsächlich noch im Jahre 1868 die Institutiones linguae Graecae von Jac. Gretser benutzt, über die in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 77 (1858) S. 138 ff., von einem katholischen Schulmanne folgendes Urtheil gefällt werden konnte: „Die Unwissenheit des Verfassers dieser Grammatik ist so bodenlos, dass jeder Versuch, sie zu ermessen oder zu vergleichen, vergeblich ist; ein Gym-

[1]) Kelle a. a. O. S. 119 ff.

[2]) Beweise bei Kelle, Die Jesuitengymn. in Oesterreich 1876.

nasiast, der im ersten Jahre der Beschäftigung mit dem Griechischen steht, kann, und wenn er der schlechteste ist, nicht soviel sprachlich Unmögliches phantasiren, als der Verfasser dieses Buches als baare Weisheit verkauft und, der Wahrheit sicher, selbst im Drucke hat fixiren lassen (ed. stereotypa). Wie muss es mit dem philologischen Wissen eines Lehrer-Collegiums stehen, das ein solches Buch zum Führer wählt!" Seit 1756 sollte der deutschen Sprache im h. römischen Reiche dieselbe Sorgfalt zugewandt werden wie der lateinischen und griechischen; man nahm dies bezüglich der letzteren wörtlich; denn der Unterricht taugte so wenig wie dort[1]). Den Lehrern ist das Lesen der deutschen Literatur strenge untersagt[2]), und welche Ansichten noch heute bei den Vätern darüber bestehen, ist bei P. Rupert Ebner in der v. a. Schrift S. 297—306 zu lesen, wo unter anderen Merkwürdigkeiten zu finden ist, „dass Wieland ein ewiger Schandfleck der deutschen Literatur bleiben wird", und „dass Lessing der deutschen Poesie eine, wie es scheint, unheilbare Wunde geschlagen hat"[3]). Aber auch Geschichte, auf die noch verhältnissmässig am meisten Zeit verwandt wurde, Geographie und Mathematik fanden im vorigen Jahrhundert nur mangelhaft Berücksichtigung, wenn sich auch hier Manches besserte[4]). Besser stand es in den neueren Sprachen. In unserem Jahrhundert ist dies meist besser geworden, da der Orden in Folge des Berechtigungswesens die Concurrenz mit den öffentlichen Anstalten sonst nicht bestehen könnte; „der Noth gehorchend, nicht dem eignen Trieb" hat er diese Concessionen an den modernen Geist machen müssen.

Die studia superiora umfassen einen zweijährigen philosophischen und einen vierjährigen theologischen Cursus. Die Musteranstalt für eine solche jesuitische Universität ist das Collegium Romanum, welches die Aufgabe hat, deutsche Geistliche für Deutschland auszubilden, welche in ihre Heimath geschickt werden, um hier „durch Beispiel, Predigt, Unterricht und Seelsorge Gottes Ehre zu fördern, das Gift der Ketzerei zu vernichten, den Glauben zu vertheidigen und auf's Neue zu pflanzen, wo er ausgerottet sei".

[1]) Kelle a. a. O. S. 171 ff.
[2]) Kelle a. a. O. S. 43. 61. 178.
[3]) Kelle a. a. O. S. 45 f. 188 ff. 202 ff. 203 ff.
[4]) Siehe Paulsen a. a. O. S. 492 ff.

Unzweifelhaft haben die Jesuiten in ihren Schulen eine Reihe sehr verständiger Einrichtungen getroffen, welche erst in neuerer Zeit zu rechter Anerkennung gelangt sind. Während die protestantischen Schulen eine nur durch ihre beschränkten Mittel erklärliche Gleichgiltigkeit gegen die Einrichtung der Unterrichtslocale, der Lehrerwohnungen, der Spiel- und Erholungsplätze beweisen, haben die Jesuiten in Folge ihrer grossartigen Mittel hier geradezu Musterhaftes geleistet; ihre Schullocale sind hygienisch meist völlig vorwurfsfrei. Die Zahl der Lehrstunden ist niedrig, die Ansetzung derselben auf Vor- und Nachmittag durchaus zu billigen, die Ferien werden thatsächlich zu weit ausgedehnt[1]); die körperliche Erholung ist dabei nicht vergessen. An Sammlungen und Anschauungsmitteln sind ihre Schulen gut ausgestattet. Die genaue Regelung der Jahrespensen und ihre verständige Vertheilung mussten Ueberbürdung und Abspannung unmöglich machen, und ihr Sträuben gegen die Einführung einer encyklopädischen Bildung ist nicht so verwerflich, wie es gewöhnlich dargestellt wird; während man sonst auf Concentration drängt, will man hier dieselben Versuche nicht anerkennen. Man wirft ihnen zu starke Betonung der Gedächtnissarbeit vor; aber war denn diese in den protestantischen Schulen geringer? Dasselbe gilt von der Erziehung zur Selbstthätigkeit. Für das 16. und einen Theil des 17. Jahrhunderts sind die in dieser Richtung liegenden Ausstellungen gegen alle Schulen zu erheben. Auch hier ist der Vorwurf erst seit dem 18. Jahrhundert begründet; aber es lag eben nicht in der Absicht des Ordens, zur Förderung der wissenschaftlichen Erkenntniss durch seinen Gymnasialunterricht beizutragen. Und doch verfahren die alten englischen Gymnasien noch heute im Wesentlichen ähnlich, nur dass hier die Ausschliesslichkeit der katholischen Anschauung nicht zur Geltung kommt. In der eigentlichen Zucht sind die Jesuiten ebenfalls weit verständiger als die protestantischen Schulen. Mögen ihre Motive sein, welche sie wollen, jedenfalls gebührt ihnen die Anerkennung, zuerst eine milde und humane Behandlung der Schüler verwirklicht[2]) und an die Stelle des Stockes ein Vertrauensverhältniss zwischen Schülern und Lehrern gesetzt zu haben; auch

[1]) Kelle a. a. O. S. 230 f.

[2]) Dass es natürlich auch hier zahlreiche Ausnahmen gab und allmählich ein Missbrauch der Prügelstrafe eintrat, siehe Kelle a. a. O. S. 290 ff.

suchten sie durch ausreichende Beaufsichtigung Vergehen lieber zu verhüten. Als Grundsatz für die Anwendung von Strafen gilt, dass dieselben möglichst der Natur des Vergehens angepasst werden und stets den Zweck der Besserung des Schülers im Auge behalten. Thöricht ist es, geschlechtliche Sünden dem jesuitischen Lehrsysteme aufbürden zu wollen; dieselben fehlen nirgends, wo junge Leute in grösserer Zahl vereinigt sind; vielleicht haben sie sich in Folge der guten Ernährung, sowie des Umstandes, dass viele Söhne vornehmer Familien in den Collegien sich befanden, etwas häufiger geltend gemacht, als dies sonst geschieht. Auf Feinheit des Benehmens, gute Manieren, Gewandtheit im geselligen Verkehr haben die Jesuiten mehr Gewicht gelegt, als wir dies von irgend einer protestantischen Schule wissen; ohne diese Rücksichtnahme hätten sie sich schwerlich der Erziehung der gesammten höheren Gesellschaft in den katholischen Ländern bemächtigen können. Scenische Aufführungen dienten hauptsächlich dieser Seite der Erziehung; sie wurden zu diesem Zwecke von jungen Lehrern bearbeitet. Dass der Ehrgeiz als ein Erziehungsmittel verwendet wird, ist an und für sich nicht tadelnswerth; denn zu allen Zeiten ist der Wunsch, Andere zu übertreffen und sich ausgezeichnet zu sehen, der mächtigste Reiz zu intellectuellen Anstrengungen, und keine Schule hat darauf verzichtet, diesen natürlichen Trieb in ihren Dienst zu stellen. Sicherlich haben die Jesuiten in der Absicht, ihre Erziehungserfolge allgemein sichtbar und für ihre Erziehungsanstalten Propaganda zu machen, in der Anwendung des Certirens im Unterrichte, in der Erwählung von Magistraten, öffentlichen Prüfungen und Preisvertheilungen, kurz in der Entwicklung des Ehrgeizes, der nach Auszeichnung ringt und Eifersucht, Ueberhebung und Neid im Gefolge hat, mehr gethan, als dem stillen Wirken der Schule und der sittlichen Charakterbildung zuträglich ist. Aber es ist doch schwer zu entscheiden, wie viel dazu der Charakter der Romanen beigetragen hat, unter denen sich diese Einrichtungen vorwiegend entwickelten, und welche auch ohne Jesuiten stets zu derartigen Aeusserlichkeiten und zu solcher Stachelung der Aemulation Neigung haben. Im protestantischen England sind gerade unter dem Theile der Bevölkerung, in welchem das normannische Blut stärker vertreten ist, in den „oberen Zehntausend" genau dieselben Erscheinungen zu Tage getreten. Die in demselben Zusammenhange geübte Denunciation, z. B. eines

Schülers, der nicht lateinisch sprach, durch einen andern findet sich auch in den protestantischen Schulen; den Jesuiten fällt nur die Ausartung zur Last[1]). Freier Entwicklung der Individualität mochten sich bei der Erziehung in Internaten grössere Hindernisse entgegenstellen, als an offenen Lehranstalten; dass sie nicht gänzlich zu verhindern war, haben bekannte Beispiele zur Genüge bewiesen. Dass der Unterricht und die Erziehung endlich als Hauptzweck die Befestigung in der Rechtgläubigkeit und ein frommes Leben anstrebten, kann man einem Orden nicht verübeln, der diese Aufgabe offen ausspricht und dazu von dem Papste bestimmt und von seiner Mission, das auserwählte Rüstzeug Gottes zur Rettung und Reinigung seiner Kirche zu sein, überzeugt war. Wie viel Heuchelei, Scheinwesen und Immoralität dabei unterlief[2]), ist hier so wenig festzustellen, wie bei einzelnen protestantischen Richtungen; das sind Momente, welche durch höhere, weitere und mächtigere Strömungen bestimmt werden und auch in einem anderen Zusammenhange zu beurtheilen sind[3]). Denn sie treten meist nur da hervor, wo es sich um die Erziehung der Ordensmitglieder handelt, und wo die völlige Selbstüberwindung, die vollkommene Freiheit von Leidenschaft angewöhnt und anerzogen werden soll.

§ 15. Neue Strömungen. Naturwissenschaft. Kirchliche Orthodoxie. Nationales Bewusstsein. Psychologie.

Gegen dieses humanistische Schulwesen erhebt sich am Anfange des 17. Jahrhunderts eine immer mehr erstarkende Opposition. Erasmus, Melanchthon, selbst Luther hatten das Studium der Realien (Geschichte, Mathematik, Astronomie, Physik, Geographie) empfohlen; aber sie hatten dies nur so verstanden, dass dasselbe auf den Inhalt der Klassiker begründet und wie aus demselben abgeleitet, so zum Verständniss derselben verwerthet werden solle. Vives hatte bereits die Beobachtung der Natur verlangt, aber er hatte doch nicht die naturwissenschaftliche Methode klar hingestellt und in ihrer Bedeutung für die Wissenschaft erkannt. In seinem Geiste bekämpfte **Pierre de la Ramée**

[1]) Kelle a. a. O. S. 183 ff.

[2]) Kelle a. a. O. S. 225 ff.

[3]) Siehe diese Anklagen bei Wagenmann a. a. O. S. 833 ff.

(Petrus Ramus)[1]) (1515—1572) die Scholastik in Paris, und seine pädagogischen Grundsätze sind im Wesentlichen die seines Meisters. Seine Lebensaufgabe erkannte er in der Befreiung der Wissenschaft aus den scholastischen Fesseln und in dem Bestreben, dieselbe hauptsächlich den Bedürfnissen des höheren Unterrichts nützlich zu machen. In diesem Sinne hielt er humanistische Vorlesungen über die Klassiker des Alterthums, und in derselben Richtung lag seine Neubearbeitung der Logik. Ueber Vives ist er nur in der Dialektik hinausgekommen; dagegen stellten seine lateinische, griechische und französische Grammatik einen Fortschritt dar, da sie durch Einfachheit, Klarheit und inneren Zusammenhang ausgezeichnet sind: sein leitender Grundsatz bei der Bearbeitung war, möglichst wenig Regeln zu geben, aber sobald als möglich recht häufige Anwendung derselben zu veranlassen. Seine Bearbeitung der Dialektik fand auch in Deutschland zahlreiche Anhänger. Die Vorschläge für die Reform der Universitäten suchte denselben den mittelalterlichen Charakter in vielen Beziehungen zu benehmen. Für die Pädagogik wurden seine Forderungen, in der Antistatfacultät einen Lehrstuhl für Mathematik — er hat über diese Wissenschaft epochemachende Arbeiten veröffentlicht — und Physik zu errichten — er stiftete die Mittel, um am Collège de France für diese Fächer einen gut dotirten und meist gut besetzten Lehrstuhl zu erhalten — und in der medicinischen Facultät Botanik, Anatomie und Pharmacie mit praktischen Uebungen auszustatten, folgenreich. Sein jüngerer Zeitgenosse **Francis Bacon of Verulam**[2]) wollte in seinem grossen Werke „Instauratio magna“ die Wissenschaft auf neuen Grundlagen aufbauen und ihr neue Ziele erschliessen. Sie hat nach ihm die Aufgabe, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, seine Annehmlichkeiten zu erhöhen und die Herrschaft und die Macht des Menschen über die Dinge zu steigern. Dieses Ziel wird erreicht durch unbefangene und methodische Naturerkenntniss; zu letzterer ist erforderlich, dass der Geist sich über die Mittel der Erkenntniss klar werde, dass er sich an die Erfahrung wende, den Stoff des Wissens von der Wahrnehmung empfange und von den Einzelsätzen streng

[1]) Hauptwerk: Waddington, Pierre de la Ramée, sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris 1855. — H. Kämmel in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 6, 594 ff.

[2]) Hauptwerk: Kuno Fischer, Franz Baco von Verulam. Leipzig 1856. — Macaulay, Essays, S. 243—288.

methodisch zu den allgemeinen aufsteige. Erst müssen die Thatsachen durch Beobachtung und Experiment constatirt und zusammengeordnet werden, dann geht man zur Ursache und schliesslich zum Gesetze fort. Indem B. so die strengwissenschaftliche Induction begründete, wollte er die Deduction nicht für überflüssig erklären, sondern vom Axiom aus soll immer wieder der Weg zu neuen Experimenten und Erfindungen gemacht werden. Und während Bacon für seine Gedanken in den hohen englischen Kreisen Propaganda machte, so dass Wage, Schmelztiegel und Laboratorium bald zu den Erfordernissen des Gentleman gehörten, begründeten Copernicus und Keppler in Deutschland die moderne Astronomie und Kosmologie, Galilei und Guerike die moderne Physik, Descartes die mechanische Naturerklärung, Newton die Differentialrechnung und die Gravitationsgesetze, Versalius die Anatomie, Harvey die Physiologie. — Was war aus den Realien der alten Autoren auf dem Gebiete der Naturwissenschaften geworden? Schätzbares Material für den Gelehrten, der an ihrem halben Wissen und an ihrem Nichtwissen Studien über das menschliche Irren machen konnte. Die Grundlage des naturwissenschaftlichen Wissens konnten sie nicht mehr sein; dieses konnte nur in der Beobachtung und dem Versuche seine Quellen anerkennen. So wurde von dieser Seite eine Bresche in die Ueberlieferungen des Humanismus gelegt.

Von einer anderen Seite geschah es durch die **protestantische Orthodoxie.** Die Reformatoren waren dem humanistischen Zeitalter zu nahe gestanden, um sich seinen Wirkungen entziehen zu können, und im Kampfe gegen die alte Kirche war ja gerade die „Wissenschaft“ die Bundesgenossin gegen die Barbarei geworden; Melanchthon war ganz in humanistischen Traditionen erwachsen. Als die lutherische Orthodoxie erstarkte, trat der Gegensatz gegen das Heidenthum, welcher nie ganz verschwunden war, offener zu Tage. Man konnte zwar das Sprachenstudium nicht von Schulen und Universitäten verbannen; aber wenn Melanchthon gemeint hatte, man müsse die alten Schriftsteller um ihres Inhaltes willen lesen, so schlug die lutherische Orthodoxie in bewusstem Gegensatze die Bahn ein, dass, wie an den Jesuitenschulen, das Lateinische nur als Gelehrtensprache und nur um seiner verstandesbildenden, syntaktisch-rhetorisch-dialektischen Elemente willen zu betreiben sei und das Griechische nur der Lectüre des Neuen Testamentes zu dienen habe: es war

die äusserste Uebertreibung des Sturm'schen Vermächtnisses. So wurde der Humanismus seiner besten Wirkung beraubt und ein rein formalistischer oder lediglich äusseren sprachlichen Zwecken dienender Betrieb des altklassischen Unterrichts durchgeführt. Wie die protestantische Theologie selbst Scholastik wird, so wird der Unterricht wieder auf die mittelalterliche Stufe zurückgeschraubt.

Am gefährlichsten aber war der humanistischen Erbschaft die **Entfaltung nationaler Eigenart.** Vor Luther hatte es keine deutsche Sprache gegeben, welche ein über die Dialekte hinausreichendes Mittel allgemeiner Verständigung für Süd und Nord, Ost und West unseres Vaterlandes hätte bieten, in der sich die Einheit des geistigen Lebens hätte entfalten und ausdrücken können, sondern wenn der Schwabe sich dem Niederdeutschen, der Elsässer sich dem Sachsen verständlich machen wollte, musste er die lateinisehe Sprache gebrauchen: Brant's Narrenschiff wurde erst in der lateinischen Bearbeitung allgemein lesbar. In Wittenberg schuf man (1526) die ersten Schulbücher für die deutschen Schulen; für den deutschen Sprachunterricht schrieben Joh. Kobross (1529), Fabian Frangk und Valentin Ickelsamer (1531) ihre Anweisungen durchaus im Anschluss an Luther's Sprache[1]). Um 1590 ist die lutherische Bibelsprache durch die Bibelübersetzung, die Predigt und das Kirchenlied ziemlich allgemein durchgedrungen, — „die Landschaften, in denen die Predigt des Evangeliums nicht aufkam, blieben für lange Zeit abgeschnitten von der grossen Entwicklung unseres geistigen Lebens und unserer Literatur" — 1612 schlug Ratichius dem Reichstage in Frankfurt vor, durch Einrichtung deutscher Schulen „eine eintrechtige Sprache", die hochdeutsche im Reiche einzuführen, und 34 Jahre später schrieb Opitz sein Büchlein von der deutschen Poeterei: die deutsche Poesie und Prosa suchte sich aus der humanistischen Tradition zu befreien und die deutsche Sprache in Deutschland zu ihrem Rechte zu bringen. An den Fürstenhöfen wird die „fruchtbringende Gesellschaft" verbreitet, welche die Forderung der Sprachreinheit aufstellte; die modernen Sprachen, Französisch, Italienisch, Spanisch, fingen an, das Lateinische zu ver-

[1]) Siehe Engelien, Gesch. d. deutschen sprachl. Unterr. in Kehr's Gesch. d. Method. Gotha 1887, 3, 51 ff. — u. eb. 4, 1 ff. die Sammlung von Quellenschriften durch Joh. Müller.

drängen. Schon die württembergische Schulordnung von 1559 stiftet eine Reihe von Stipendien, um junge Herrn vom Adel zur Erlernung fremder Sprache und fremden Brauchs in's Ausland auf mehrere Jahre zu senden. Seit 1572 gab es an der Universität Wittenberg einen Professor der französischen Literatur, und an dem 1618 in Köthen eingerichteten Ratichianischen Lehrerseminar wurde ein französischer Cursus abgehalten. Freilich machte manchem dieser Ansätze der dreissigjährige Krieg ein Ende. Allein die deutsche Dichtung löste sich doch von der bestehenden einheimischen Poesie los und wurde eine Poesie für Gelehrte und vornehme Herren; die Dichter setzten in deutscher Sprache fort, was sie bisher lateinisch getrieben: „ihr Verdienst blieb nur die Reinigung der Metrik und die Aneignung des poetischen Stiles der Renaissance."

Auch in der Auffassung der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit macht sich ein neues Moment mit Nachdruck geltend, die neuere **Psychologie.** Schon Quintilian und seine Vorgänger haben die Bedeutung der Psychologie nicht verkannt, und die mittelalterlichen Schulen konnten ohne dieselbe auch nicht bestehen. Aber ein klares Bewusstsein davon, dass der Unterrichtsstoff mit Hilfe der empirischen Psychologie festgestellt und in Auswahl, Ausdehnung und Verwendung bestimmt werden müsse, um dem jungen Menschen eine allseitige geistige Ausbildung zu verschaffen, oder dass man erforschen müsse, wie die den Unterrichtsobjecten innewohnenden eigenthümlichen Gesetze auf den zu bildenden Geist wirken, und das Bestreben, mit Hilfe dieser Factoren eine rationelle Lehrmethode herauszuarbeiten, findet sich meines Wissens vor Ratichius und den Verfassern des Giessener Berichtes, vor Montaigne und Locke nicht.

Keiner dieser Einflüsse hat die lateinische Bildung im 17. Jahrh. aus Universitäten und Schulen völlig verdrängt oder selbst zu nennenswerther Einbusse gezwungen. Aber sie alle zusammen liefern die Momente, aus denen am Anfange des 18. Jahrhunderts neue Ideen in Schule und Universität entstehen. Unter den nichtdeutschen Theoretikern dieser Uebergangszeit haben ein Franzose, Montaigne, und ein Engländer, Locke, auf den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts und auf die Auffassung der Muttersprache und der modernen Sprachen den grössten Einfluss geübt.

§ 16. Opposition des nationalen Bewusstseins, des gesunden Menschenverstandes und der Psychologie in Form der Hofmeistererziehung.

Michel de Montaigne[1]) (1533—1592) ist kein Schulmann im eigentlichen Sinne; er hatte auch nicht die Absicht, eine pädagogische Theorie zu schreiben, sondern hat als geistvoller Causeur in seinen drei Büchern Essais über alle möglichen Dinge raisonnirt, darunter auch im 1. Buche, Cap. 24 du pédantisme und in Cap. 25 de l'institution des enfants[2]). In der ersteren Abhandlung wird das Ziel, in der zweiten die Methode der Erziehung behandelt. M. ist Skeptiker und Realist durch und durch; für ihn hat nur Werth, was dieses Leben angenehm macht, wobei aber seine geistigen Genüsse durchaus zu ihrem Rechte kommen. Er selbst hat eine eigenthümliche Erziehung genossen. Die unentbehrliche lateinische Universalsprache liess ihn sein Vater so erlernen, dass er ihm bald nach der Geburt einen deutschen Arzt und zwei Diener beigab, die nur lateinisch sprachen. So lernte der Knabe ohne Mühe und wie seine Muttersprache das Lateinische, in dem auch die Eltern mit ihm verkehrten. Diese Methode überträgt er auf den Unterricht des adeligen Zöglings, für den seine Betrachtungen bestimmt sind. Diese werden mit dem freien und unbeirrten Blicke eines unabhängigen Denkers angestellt, der das Glück hatte, nicht in der dumpfen Schulstube zu stehen, welche seinen freien Sinn beengen konnte. Beschränkung des Vielerlei, Beseitigung der unsinnigen und mechanischen Gedächtnissthätigkeit, die der Jugend den Sprachunterricht verleidet, dafür Erziehung zum Sehen mit eigenen Augen, zum verständigen Urtheilen, mit einem Worte Weckung der Selbstthätigkeit und Beachtung der Individualität, welche bei dem öffentlichen Unterricht nicht genug gewahrt werden kann; bei der Sprachenerlernung vor Allem Berücksichtigung des Inhalts, da aus der Sachkenntniss die der Worte erwächst. Die erste Stelle im Sprachunterrichte gebührt der Muttersprache, dann kommen wegen des praktischen Nutzens die

[1]) Schiller in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 1094 ff. — Gust. Reichert, Michel's de Montaigne Gedanken über Erziehung u. Unterricht, Magdeburg 1878, gibt nur eine Uebersetzung.

[2]) Dieselben sind in Bd. 4 der Pädag.-Bibliothek v. Karl Richter übersetzt v. K. Reimer.

Nachbarsprachen, die man auf Reisen und durch Aufenthalt im fremden Lande erlernt. Latein und Griechisch werden, wie jene, ohne Grammatik, nur durch den Gebrauch gelernt; gelesen werden in erster Linie unterhaltende Schriften. Die Ergänzung der geistigen Bildung bildet die leibliche, welcher gleiche Sorgfalt zu Theil werden muss; soll dieselbe vollständig sein, so muss der äussere Anstand erzielt werden, welcher die Beherrschung des Körpers ist. Die Mitwirkung des Elternhauses für die Erziehung wird — vielleicht im Anschluss an die realen Verhältnisse — gering angeschlagen; die Hofmeistererziehung ist ihr bei Weitem vorzuziehen. Besonderer Werth für die Charakterbildung kommt dem richtig ertheilten Geschichtsunterrichte zu, dessen Ideal ungefähr die Behandlung des Plutarch bildet. Ethik, Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik soll der Zögling ebenfalls kennen lernen, nicht in der herkömmlichen nutzlosen und langweiligen Weise, sondern so, dass sich Geist und Herz daran erfreuen. Ist der Unterricht interessant, so sind Zwang und Strafen überflüssig.

Von Montaigne ist der Engländer **John Locke**[1]) (1632 bis 1704) einigermassen beeinflusst. Derselbe hat ebenfalls keine vollständige pädagogische Theorie, sondern in seinen Some thoughts concerning education (1693) Apperçus über die Erziehung eines jungen Aristokraten niedergelegt. Er war Arzt und Freund des ersten Grafen v. Shaftesbury und zugleich Erzieher von dessen Sohn und Enkel, von denen der erstere durch Locke's verständige Behandlung dem Leben erhalten blieb, der zweite auch ein tüchtiger Mensch wurde; er ist der Verfasser der 1711 erschienenen „Charakteristiken von Menschen, Sitten, Meinungen und Zeiten". Locke weist ausdrücklich zurück, dass er über die Erziehung im Allgemeinen und systematisch schreiben wolle; seine Gedanken bewegen sich einzig um die Erziehung

[1]) Charles Remusat, Locke, sa vie et ses oeuvres. — G. Baur, Locke in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 677 ff. — Em. Schärer, John Locke. Leipzig 1860. — J. Peters, John Locke als pädag. Schriftsteller in N. J. f. Pädagogik, S. 106. 113 ff. — Otto Dost, Die Pädagogik John Locke's. Plauen i. V. 1877. — Wilh. Gitschmann, Die Pädagogik John Locke's. Köthen 1881 (untersucht das Locke'sche System von der Herbart'schen Schablone aus). — E. v. Sallwürk, John Locke's Gedanken über Erziehung in H. Beyer's Bibl. pädag. Klassiker. Langensalza 1883. — S. auch O. Dost, Die Didaktik der neueren Pädagogen Englands im Zusammenhange mit der Unterrichtstheorie John Locke's. Progr. Plauen 1884.

eines jungen Mannes von Stande[1]), und nur der psychologische Theil der Erwägungen ist von allgemeiner Bedeutung. Dazu war der Verfasser des „Versuchs über den menschlichen Verstand“ (Essay concerning Human Understanding 1690) besonders befähigt. Er hatte in dieser Schrift die Richtigkeit der Annahme angeborener Ideen bestritten und als die Quelle unserer Erkenntniss die Erfahrung bezeichnet, die entweder als Empfindung (sensation) durch die äusseren Sinne oder als Selbstwahrnehmung (reflection) durch den inneren Sinn erfolgt; die letztere setzt die erstere voraus[2]).

Nach L. ist das einzige Ziel der rechten Erziehung die Tugend, daneben freilich auch die Glückseligkeit in diesem und in jenem Leben; ohne Sittlichkeit ist aber Glückseligkeit nicht denkbar. Da aber der Wille nur durch die Einsicht bestimmt wird, so ist Ausbildung der Einsicht und des Willens der Weg, auf welchem die Erziehung zur Tugend erreicht werden kann. Hier liegt der Cardinalpunkt, durch welchen Locke der modernen Pädagogik den Weg gewiesen hat. Da angeborene Ideen nicht vorhanden sind, so müssen auf dem Erziehungsgebiete, das in Gewöhnung und Uebung seine schneidigsten Waffen zu erkennen hat, die Unmündigen zum vernünftigen Handeln so sehr gewöhnt werden, dass dieses ganz von selbst erfolgt und die Autorität der Vernünftigen entbehrlich wird, welche den mangelnden Naturtrieb zu ersetzen hatte. Die Kinder können richtig nur in einer moralisch geordneten Gesellschaft erzogen werden; denn gut und böse wird ihnen nur aus dem erkennbar, was in der Gesellschaft Lob oder Tadel findet. Die Beherrschung des Willens durch den Verstand muss sich namentlich auch auf körperlichem Gebiete zu erkennen geben. Gegenüber der Tugend sind Kenntnisse von untergeordneter Bedeutung; denn sie dienen nur der Erleuchtung des Verstandes und haben nur Werth, wenn sie zu rechter Lebensführung verhelfen; im Allgemeinen ist es in dieser Hinsicht nur erforderlich, dass der Verstand geübt werde; abgeschlossene wissenschaftliche Kenntnisse sind dafür nicht nöthig. So liegt der letzte Zweck der Erziehung in der Bildung eines sittlichen Charakters.

1) S. T. of E. § 6.

2) Näheres über die Erkenntnisslehre bei R. Falckenberg, Gesch. d. neueren Philos., Leipzig 1886, S. 111 ff. und bei v. Sallwürk a. a. O. S. XXXVI ff.

Bei der Erziehung kommt es überall darauf an, zuerst einfache Vorstellungen in der Seele des Kindes entstehen zu lassen, aus welchen sich nach und nach die zusammengesetzten bilden; dazu sind die äusseren Sinne in Anspruch zu nehmen: also ist Anschaulichkeit ein Grundprincip alles Unterrichtes. Der Geist kann zu seiner Entfaltung des Körpers nicht entbehren; aus diesem Grunde gibt L. eine eingehende Unterweisung über die körperliche Erziehung, deren Princip Abhärtung ist, die durch vielen Aufenthalt in frischer Luft, tägliche kalte Waschungen und Bäder und ausreichende Leibesübungen (Schwimmen), leichte Kleidung und einfache und mässige Diät herbeizuführen ist. Da der Vorstellungsinhalt der Seele durch die Umgebung bedingt wird, so ist es von grösster Wichtigkeit, dass diese Umgebung der Art ist, dass die geistige Entwicklung des Kindes dadurch gefördert wird. Am meisten dazu geeignet ist die Familie, am wenigsten die Schule, wo auf Kosten von Unschuld und Tugend werthloses Wissen gefördert wird. Nur im Hause kann die nothwendige Berücksichtigung der Individualität erfolgen. Können die Eltern dies nicht selbst thun — was weitaus vorzuziehen wäre —, so müssen sie einen tüchtigen Erzieher suchen, der aus der Erziehung seinen Lebensberuf gemacht hat. Die Kenntnisse sind auch bei dem Erzieher Nebensache; dagegen muss er eine autoritative Persönlichkeit sein und ein Mann von feiner gesellschaftlicher Bildung; Lebenserfahrung und Menschenkenntniss sind demselben ebenso unentbehrlich als pädagogische Bildung und Kenntniss der kindlichen Seele. Da bei der Erziehung die Individualität eingehend berücksichtigt werden muss, so muss dieselbe von dem Erzieher sorgfältig studirt werden; dies geschieht am besten beim Spielen, wo das Kind in freier Bewegung der Vorstellungen am freiesten Neigungen und Fähigkeiten enthüllt. Das Kind ist ausser Stande, Unlustempfindungen zu unterdrücken und Begierden zu beherrschen, d. h. ihre Befriedigung aufzuschieben, weil sein Verstand noch nicht entwickelt genug ist, um prüfen zu können, was gut und böse, nützlich und schädlich ist. Also muss hier der Erzieher corrigirend und entscheidend eintreten. Nur berechtigte Begierden dürfen befriedigt werden. Furchtsamkeit und Feigheit, Unachtsamkeit und Leichtsinn, Fröhlichkeit und Launenhaftigkeit, Zerstörungstrieb und Neigung zur Grausamkeit, Wissbegierde und Plauderhaftigkeit entspringen meist einem Nichtwissen und einem Verlangen nach

Wissen; lenkt man dieselben in richtiger Weise, indem man das mangelhafte Urtheil richtig stellt, benutzt man den Nachahmungs- und Thätigkeitstrieb in verständiger Richtung, so sind die Hauptgefahren der künftigen Entwicklung beseitigt.

Das Verhältniss zwischen Zögling und Erzieher wird durch diese Rücksichten bestimmt. Anfangs muss Strenge und Furcht walten, bis die Autorität des Erziehers ausser Frage ist. In dem Masse, als der Zögling vernünftig wird und sittliche Freiheit erhält, muss das Verhältniss freier bis zu vollständiger Vertraulichkeit und Offenherzigkeit werden: so knüpft sich das Band wahrer Liebe und Pietät, das durch keine Macht zerstört werden kann. Ein wichtiges Mittel wird das Ehrgefühl sein, das, in richtiger Weise geleitet, den Zögling bestimmen wird, stets den Weg der Ehre zu wählen.

Die geistige Erziehung hat folgende Ziele zu erreichen: Tugend, Lebensklugheit, gute Lebensart und Kenntnisse. Die Grundlage aller Tugend ist Gottesfurcht. Zu diesem Zwecke muss dem Kinde ein richtiger Begriff von Gott anerzogen werden. Dies ist der Fall, wenn das Kind gewöhnt wird, ihn als seinen guten Vater im Himmel zu betrachten und zu ihm als dem Urheber seines Lebens und alles Guten, das ihm beschert wird, zu beten. Ausserdem sind die Kinder an Wahrheits- und Menschenliebe zu gewöhnen und von der Selbstsucht zu entwöhnen. Die Lebensklugheit wird angebahnt, wenn der Zögling die Welt kennen lernt, wie sie ist, seinen Geist mit grossen und würdigen Gedanken erfüllt und gewöhnt wird, über seine eigenen Handlungen nachzudenken. Diese beiden Eigenschaften finden ihre entsprechende äussere Darstellung in einem feinen Benehmen, welches der Ausfluss der „Höflichkeit des Herzens" sein muss und nicht durch einen Codex äusserlicher Vorschriften herbeigeführt wird.

Die Mittel, deren sich der Erzieher zur Herbeiführung dieser Eigenschaften bedienen muss, sind Strafe und Belohnung, Tadel und Lob, Vorschrift und Uebung, aber vor Allem Umgang und Beispiel des Erziehers selbst. Allen diesen Zuchtmitteln ist gemein: die Weckung und Entwicklung des Ehrgefühls, welche dadurch erfolgen, dass der Zögling an die Vorstellung gewöhnt wird, die Ehre sei nur durch Vorzüge zu erwerben, und dass er bei jedem Fortschritt in Weisheit und Tugend die Erfahrung macht, er sei dadurch in der Achtung seiner Mitmenschen gestiegen.

Strafen werden aus diesem Grunde in der Regel verworfen, weil dadurch das Ehrgefühl erstickt und die Fähigkeit des Menschen, aus freiem Antriebe das Gute zu wählen, unterdrückt, vielmehr als sinnliche Lust oder Unlust, welche dem höheren Gesetze unterworfen werden soll, zum Motiv der Handlung wird. Nur bei Eigensinn und Auflehnung, sowie bei vorbedachter Lüge, die als Hartnäckigkeit erscheint, welche die Grundlage aller Erziehung, die Autorität des Erziehers in Frage stellen, ist die körperliche Züchtigung zulässig; dieselbe ist nicht im Affecte zu verhängen, durch einen Anderen als den Vater zu vollziehen und consequent und ruhig so lange anzuwenden, bis der verkehrte Wille des Zöglings gebrochen ist. Einzig richtig ist es, wenn der Erzieher die Handlungen verhütet, wobei das Kind zum Eigensinn hinneigen und Schläge verdienen kann. Aber mächtiger als der körperliche Schmerz muss auch hierbei das Schamgefühl wirken, d. h. das Unlustgefühl, dass das Kind die Achtung des Erziehers verscherzt hat. Aus demselben Grunde sind auch Belohnungen verwerflich; will man doch eine Belohnung geben, so muss dieselbe nicht als Folge der kindlichen Handlung, sondern nur als Zeichen der Zufriedenheit mit seinem Verhalten erscheinen. Den Vorzug in der Erziehung verdienen Lob und Tadel, weil sie sich lediglich auf das Ehrgefühl gründen. Vorschriften und Regeln an und für sich haben geringen Werth, wenn nicht das Werthvollste der Erziehung, die Uebung, dazu tritt; diese ist aber werthlos, wenn nicht das Beispiel des Erziehers und der Umgebung sich mit der durch die Uebung angestrebten psychischen Richtung des Zöglings in Uebereinstimmung befindet.

Der Unterricht und die durch denselben erzielte wissenschaftliche Bildung hat nur Werth, weil sie zur Stütze der Tugend und Weisheit dient und der Mann von Stand sie nicht entbehren kann. Der Unterricht hat aber nur Berechtigung, wenn er zur Selbstthätigkeit anregt. Dazu ist eine gute Methode erforderlich, welche vom Nahen zum Entfernten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Concreten zum Abstracten und vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgeht. Ausserdem muss das Lernen angenehm gemacht werden, namentlich durch Hinweis auf den Nutzen und mit Benutzung des Ehrtriebes. Kinder unterrichten sich mit grossem Vortheil gegenseitig, Wechsel von Analyse und Synthese, Wiederholung und Concentration durch Ideenassociationen sind förderlich; als Lehrform empfiehlt sich die dialogische.

Das Lesen muss spielend erlernt werden. Als erste Lehrbücher empfiehlt L. Aesop und Reineke Fuchs mit Bildern. Nach dem Lesen kommt erst das Schreiben, und an dieses schliesst sich das Zeichnen an, wobei er mit Recht nur Zeichnen nach der Natur zulassen will. Stenographie ist aus praktischen Gründen empfehlenswerth. Musik wird nur für diejenigen empfohlen, welche Vergnügen daran empfinden. Die nöthige Erholung soll sich der Zögling lieber durch Gartenbau, Holzschnitzerei, Schwimmen und Reiten, Spielen und Fechten verschaffen; auch vom Versemachen ohne dichterische Anlage verspricht L. sich nichts. Wenn das Kind seine Muttersprache zu gebrauchen versteht, so kann es eine neuere Sprache erlernen und zwar diejenige, welche der Muttersprache am nächsten liegt, da hier die meisten Associationen eintreten werden. Dann kommt das Lateinische für solche Leute, welche es künftig nöthig haben; Griechisch braucht bloss der Gelehrte zu lernen, doch wird es dem Edelmanne empfohlen, der es von selbst, ohne Anleitung eines Lehrers, lernen will. Die fremden Sprachen werden erlernt, wie die Muttersprache, durch Lesen und Sprechen; bei dem Sprechen können aber auch Realkenntnisse aus der Geographie, Astronomie, Chronologie, Anatomie, Geschichte und Geometrie erworben werden. Grammatik kommt erst, wenn die Sprache dem Zögling schon einigermassen im Sprechen geläufig ist. An Stelle des Lateinsprechens kann in Ermangelung eines Latein sprechenden Erziehers auch eine Interlinearversion eines unterhaltenden lateinischen Schriftstellers — etwa des Aesop — treten, wobei die einzelnen Abschnitte so lange täglich zu lesen sind, bis der Zögling das Latein vollkommen versteht. Nachher geht man an einen schwierigeren Autor — Justin oder Eutrop. Die Hauptaufgabe des Erziehers bei allem Lernen ist, dass er die Aufmerksamkeit seines Schülers gewinnt und festhält. Freie Arbeiten sind nur in der Muttersprache zu verlangen, und auch hier nur über Dinge, die innerhalb des Gedankenkreises des Schülers liegen; lateinische Declamationen, Aufsätze und Verse haben keinen Werth; ebensowenig das Auswendiglernen von grossen Bruchstücken aus lateinischen Schriftstellern, welches durch judiciöses Memoriren zu ersetzen ist. Fertigkeit, Klarheit und Eleganz im Gebrauche der Muttersprache, die jeder junge Mensch von Bildung besitzen muss, müssen durch Lesen guter Schriftsteller, durch reichliche Uebungen im Erzählen und

im freien Vortrage, durch schriftliche Ausarbeitungen und grammatische Unterweisung herbeigeführt werden; die Regeln der Logik und Rhetorik haben dafür keinerlei Werth. Bei der Geographie geht die politische und physikalische der mathematischen voraus. Arithmetik ist die leichteste und nothwendigste abstracte Verstandesthätigkeit; mit ihr sind kaufmännisches Rechnen und Buchhaltung zu verbinden; von der Geometrie wird so viel gelehrt, als in den ersten sechs Büchern des Euklid steht. Wenn der Zögling die nöthigen geographischen Kenntnisse besitzt, führt man ihn in die Geschichte ein; die allgemeine lernt er aus den Klassikern; er muss aber auch mit der vaterländischen, der Verfassungskunde, den Grundsätzen des Rechts und der Politik bekannt werden. Die Ethik lernt er aus der Bibel und Cicero de officiis kennen. Reisen bilden zwar gewöhnlich den Abschluss der Erziehung, aber mit Unrecht; sie müssten in die Zeit vom 7. bis 16. Jahre verlegt werden, da der Zögling hier für Sprachenerlernung das richtige Alter und für Ausschweifungen noch nicht das Alter hat, ihn auch die Führung seines Erziehers vor dem Bösen behüten und auf das Gute hinweisen würde.

Locke hat der Pädagogik einen neuen Weg gezeigt, der aber für den Unterricht zunächst weniger praktisch wurde, weil der Unterricht bei ihm überhaupt zurücktritt. Sein Einfluss äussert sich erst recht im 18. und 19. Jahrhundert, wo man den Unterricht auf psychologischer Grundlage zu basiren sucht. Erst da erfährt seine Theorie auch die nothwendigen Correcturen[1]), freilich theilweise auch durch Rousseau's thörichte Uebertreibungen veranlasst. Die Unterschätzung der Gedächtnissübungen, die mangelhafte Anschauung von dem Bildungswerthe des sprachlichen Unterrichtes, die Vernachlässigung der ästhetischen Bildung, die Ausschliessung der Vererbung auf geistigem Gebiete, die Verkennung des Nutzens der Grammatik und Rhetorik in massvoller Anwendung, die Idealisirung des Hofmeisters und die Verkennung der Vortheile einer öffentlichen Erziehung, endlich die Entscheidung über die Unterrichtsobjecte nach vorwiegend utilitarischen und praktischen Rücksichten und die Ueberschätzung des „spielenden" Unterrichts dürften diejenigen

[1]) Ueber die Nachwirkung Locke's s. Dost, Die Didaktik der neueren Pädag. Englands und v. Sallwürk a. a. O. S. LX ff.

Punkte sein, in welchen die Schwäche der Locke'schen Ausführungen zu suchen ist.

§ 17. Reformbestrebungen auf dem Gebiete des öffentlichen Schulwesens. Ratichius.

In Deutschland gehen die Bemühungen der Reformer nicht auf eine Reform der Erziehung mittelst des Hofmeisterthums, sie beschränken sich nicht auf einen Stand, sondern sie fassen — auch hierin der religiösen Reformation ähnlich — die Reform des gesammten öffentlichen Unterrichtes in erster Linie in's Auge. Von Locke so wenig als von Montaigne werden diese Bestrebungen beeinflusst; aber sie gehören in die im Eingange zu diesem Abschnitte geschilderte Bewegung, indem sie zugleich von dem nationalen Bewusstsein, von entschieden christlichen Motiven und zum Theil wenigstens auch von dem Umschwunge in der naturwissenschaftlichen Entwicklung veranlasst sind. Sie knüpfen sich an die Namen Wolfgang Ratichius und Johann Amos Comenius.

Wolfgang Ratichius[1]) (Ratke) (1571—1635) hatte sich in Rostock dem Studium der Sprachen, vorzüglich der hebräischen, gewidmet und sich schon früh mit der Lectüre pädagogischer Schriften beschäftigt. Seit 1603 hielt er sich meist in Amsterdam auf, um Arabisch und Mathematik zu studiren; auch hier beschäftigte er sich theoretisch und praktisch mit der Pädagogik und Didaktik. In acht Monaten brachte er schon damals viele seiner Zöglinge dahin, dass sie jeden lateinischen Autor verstehen konnten. Er bot zunächst dem Prinzen Moritz von Oranien seine Dienste zu einer Reform der holländischen Schulen an; dieser ging auch auf das Anerbieten ein, doch die Verhandlungen blieben erfolglos, weil er verlangte, dass der Didaktiker seine neue Lehrart auf den lateinischen Unterricht beschränken solle. Nach verschiedenen erfolglosen Versuchen in Strassburg, Basel und Frankfurt a. M. erhielt er von dem Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm von Neuburg die Zusage eines Geldbeitrags bis zu 1500 Thalern für Förderung seines

[1]) Die früheren Arbeiten finden sich verzeichnet bei Gid. Vogt, Das Leben und die pädagog. Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. Progr. Kassel 1876. 1877. 1879. 1881 u. 1882, durch dessen Abhandlungen dieselben antiquirt sind; ich folge dessen Untersuchungen, denen für alle bedeutenderen Pädagogen gleich sorgfältige Nachfolge zu wünschen ist.

Werkes, literarische Hilfsmittel, Mitarbeiter und Empfehlungen an Fürsten. Denn Ratichius erhob keinen Anspruch darauf, die Sprachen, Wissenschaften und Künste alle zu verstehen, für deren Erlernung er eine Unterweisung geben wollte, sondern suchte tüchtige Fachgelehrte zu Mitarbeitern zu gewinnen. Mit deren Hilfe sollte zuerst das wissenschaftliche Material der einzelnen Disciplinen gesammelt und gesichtet, sowie das Verhältniss derselben zu einander festgestellt und erst nachher die praktische Einführung der von ihm erfundenen Didaktik unternommen werden. Am 7. Mai 1612 übergab der Didaktiker dem zur Wahl des Kaisers Matthias versammelten Reichstage in Frankfurt a. M. ein Memorial[1]), worin er „zu Dienst und Wolfahrt der gantzen Christenheit“ Anleitung zu geben versprach: 1) „Wie die Ebreische, Grechische, Lateinische und Andere sprachen mehr In gar kurtzer Zeit, so wol bey Alten Alss Jungen leichtlich zu lernen und fortzupflantzen seien. 2) Wie nicht allein In Hochteutscher, sondern Auch In Allen Anderen Sprachen eine Schule Anzurichten, Darinnen Alle Künste und Faculteten Aussführlich können gelernet und Propagirt werden. 3) Wie Im Gantzen Reich ein einträchtig Sprach, ein einträchtig Regierung und Endlich Auch ein einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sey.“ Es war nichts mehr und nichts weniger als eine Reform der gesammten Geistesbildung seiner Zeit, welche der Didaktiker in Aussicht stellte. Hauptsächlich durch die Fürsprache seines Freundes, des gelehrten Theologen Joh. Lippius, wurde den Reformvorschlägen die Theilnahme des Herzogs Ernst des Jüngeren von Weimar und des Landgrafen Ludwig's V. von Darmstadt zugewendet. Im August 1612 machte R. die Bekanntschaft der Professoren Mentzer, Helwig und Junge in Giessen und gewann die Zustimmung derselben zu seinen Arbeiten und Projecten; die beiden Letzteren stellten ihm ihre Mitarbeiterschaft in Aussicht. Sie gehörten zu den bedeutendsten Gelehrten ihrer Zeit; Helwig war Philologe, hauptsächlich Gräcist und Orientalist, und Didaktiker (in Sprendlingen 1581 geboren und schon 1617, kaum 35 Jahre alt, in Folge von Ueberanstrengung gestorben), Junge Mathematiker und Physiker[2]), der deutsche Bacon, wie man ihn wohl genannt hat. Der Didaktiker war auf

[1]) Dasselbe bei Vogt 1, 9 ff.

[2]) Guhrauer, Joachim Jungius u. sein Zeitalter. Stuttgart u. Tübingen 1850.

der Reise nach Weimar, wohin ihn die Herzogin Dorothea Maria berufen hatte, um „seines newerfundenen Methodi ein Exercitium bei Hoff, mit einem oder mehr auss den Ländern des Herzogs anzustellen“ (September 1612). Die Herzogin liess sich Proben der Methode vorführen, nahm selbst bei R. Unterricht und holte Gutachten von Helwig und Mentzer in Giessen und von den Professoren Walther (Gräcist und Hebraist), Grauer und Maier (Theologen) ein, die sämmtlich für den Didaktiker eintraten. Im Mai 1613 kehrte dieser nach Frankfurt a. M. zurück, der Freundschaft und der Unterstützung der Herzogin und ihrer Schwester sicher. Der Rath der Stadt Frankfurt erfüllte die Hoffnungen, die der Didaktiker auf seine Unterstützung gesetzt hatte, nicht. Dafür wurde der Landgraf Ludwig V. von Hessen gewonnen; er befahl am 30. Juli 1613 den Giessenern Helwig und Junge, sich auf vierzehn Tage zu jenem nach Frankfurt zu begeben, um sich von dem Didaktiker in seine Methode einweihen zu lassen und ihm zu berichten, „wie das Werk bei der Vniversität Giessen anzustellen vnd zu practiciren sei“. Sie empfahlen die Sache dem Landgrafen so warm, dass derselbe beide Professoren zunächst auf ein halbes Jahr beurlaubte, um mit R. gemeinsam zu arbeiten. Beide verpflichteten sich schriftlich, ohne des Didaktikers Einwilligung über seine Lehrkunst nichts zu veröffentlichen. In Frankfurt wurde gearbeitet, R. hatte eine hebräische und eine deutsche Grammatik unter den Händen, sowie eine Bearbeitung von Luther's Schriften, Helwig arbeitete an der chaldäischen und syrischen Grammatik, Junge an Lehrbüchern der Mathematik, Physik, Astronomie, Dialektik und Rhetorik. Als die Arbeiten einigermassen vorgeschritten waren, machten Helwig und Junge in einem Berichte, dem wenige Monate später ein Nachbericht folgte, auf die Bedeutung der neuen Lehrkunst aufmerksam. Die Berichte — wohl von Helwig herrührend — enthalten bedeutende pädagogische Gedanken[1]). Vor Allem werden Lehrer verlangt, die des Stoffes Meister seien, den sie zu lehren hätten. Dazu müsse aber eine tüchtige Methode kommen, die abgeleitet sei aus der Natur des zu bildenden menschlichen Geistes und aus den eigenthümlichen Gesetzen, welche den einzelnen Unterrichtsobjecten innewohnen und in ganz bestimmter Weise wirken.

[1]) Vgl. meinen Vortrag in den Verhandl. der 38. Versamml. deutscher Philologen u. Schulmänner zu Giessen 1885, S. 3 ff.

Die Eigenart des Lehrers und Schülers könnten dabei modificirend einwirken, aber die Hauptsache nicht ändern. Beseitigt müsse durch die neue Lehrart werden das Memoriren eines noch nicht völlig verstandenen Lehrstoffes; ehe die gedächtnissmässige Fixirung beginne, müsse das Verständniss und der Zusammenhang des Lehr- und Lernstoffes erzielt sein. Verworfen wurde ferner die Verkehrtheit, von vorneherein beliebige Stoffe aus der Muttersprache in die fremde übersetzen zu lassen, ehe eine ausreichende Bekanntschaft mit der letzteren und Vertrautheit mit dem Lehrstoffe errungen war. Dafür sollte die fremde Sprache der Mittelpunkt des Unterrichts werden, an dem die Kenntniss derselben, das Einleben in dieselbe und das so sich bildende Sprachgefühl allein gewonnen werde, um den sich die grammatische, vocabulare, stilistische Thätigkeit so gut wie die auf Erfassung des Inhaltes und der Darstellungsgesetze gerichtete Bemühung zu concentriren habe. Bekämpft wurde endlich die Ueberbürdung mit Stunden — sechs bis sieben täglich — und die Zerreissung des Lehrstoffes durch dieselben, sowie die verwirrende Menge der Lehrbücher; an ihre Stelle sollten nach einheitlicher Methode gearbeitete treten. Aber die weiteste Perspective eröffnet doch die Auffassung über die Anwendung der Muttersprache. Der Giessener Bericht erklärt es für ebenso nöthig, eine deutsche Rede halten zu können, als eine lateinische und betrachtet es als selbstverständlich, dass „ein Teutscher die teutsche Sprach' recht und künstlich lernen müsse". Ja er verlangt, dass die eigene Production, das schliessliche Resultat des Schulunterrichtes, in der Muttersprache erfolgen müsse, und sieht die Abschaffung der lateinischen Sprache als der Vorstufe und des Schlüssels zu allen Sprach- und wissenschaftlichen Studien als unvermeidlich an. Freilich kam diese Forderung beinahe 200 Jahre später erst zur vollständigen Durchführung; die Bedeutung derer, die sie damals erhoben und bei günstigerer Weltlage vielleicht zum grossen Theile durchgeführt hätten, bleibt trotzdem ungemindert. In einem ähnlichen, aber ziemlich zahm gehaltenen Berichte empfehlen auch die Jenenser Professoren die Sache des Didaktikers. Landgraf Ludwig beurlaubte seine beiden Professoren so lange, „biss dem Wercke könnte ein Anfang gemacht werden"; eine Reihe hervorragender Schulmänner war für dasselbe gewonnen, in Augsburg, wohin Ratichius Mitte Mai 1614 übersiedelte und ihm Helwig und Junge folgten, sollte ein Anfang mit der

praktischen Verwerthung der neuen Didaktik gemacht werden. Aber trotz überraschender Erfolge und des Eintretens des berühmten Hellenisten und Rectors Höschel für die neue Lehrart verwirklichten sich, theilweise in Folge der Anfeindung durch die meisten Prediger, die Hoffnungen nicht. Auch entstanden zwischen R. und den Giessener Professoren Zerwürfnisse, und da die Stadt sich nicht auf eine Unterstützung einliess und die bisherigen Augsburger Gönner ihre Beiträge zurückzogen, verliess der Didaktiker im August 1615 die Stadt. Die Arbeiten für die Didaktik waren fleissig gefördert worden; R. arbeitete an Grammatiken, Junge und Helwig an etymologischen Schriften (deutscher Grammatik, deutschem Wörterbuche, Analogie der deutschen und lateinischen Sprache etc.), einer deutschen Logik und Metaphysik und an theologischen Uebersichten; Höschel übersetzte den Terenz und Henisch schrieb die Anfänge eines grossen etymologischen Sprachschatzes. In den Jahren 1615—18 führte R. ein unstetes Wanderleben, indem er theils Versuche mit seiner Didaktik machte, die überall befriedigend ausfielen, theils Mitarbeiter zu gewinnen suchte. Mehrere fürstliche Gönner, wie z. B. den Landgrafen Moritz von Hessen, entfremdete er sich durch Eigensinn und Grobheit, indem er überall — freilich ganz im Geiste seiner Zeit[1]) — die äusserste Geheimhaltung seiner Lehrart verlangte. Da schien es, als ob dem Didaktiker alle Bedingungen geschaffen werden sollten, unter denen sein Werk in's Leben treten konnte. Fürst Ludwig zu Anhalt-Köthen, einer der tüchtigsten und geistig angeregtesten Fürsten jener Zeit, hatte denselben kennen gelernt und hielt ihn für einen „fürnehmen und verständigen“ Mann. Damit wird der Eindruck bestätigt, den alle fürstlichen und gelehrten Persönlichkeiten erhielten, welche dem Didaktiker nahe traten: Alle hielten ihn für einen bedeutenden Menschen, der Begeisterung für seine Aufgabe hegte und sie klar und überzeugend auch Anderen darzulegen verstand. Fürst Ludwig gewann den Herzog Johann Ernst von Weimar zur Theilnahme an den bedeutenden Kosten, und es wurde beschlossen, in Köthen eine öffentliche Schule nach den Ratichianischen Grundsätzen einzurichten, dem Didaktiker die nöthigen Mitarbeiter zu schaffen und eine Druckerei zu errichten[2]). R. hatte sich in einem Reverse

[1]) Vgl. meinen Vortrag in der 38. Philol.-Vers., S. 10 f.

[2]) Die Zusammenstellung der hier gedruckten Schriften gibt Vogt 5, 7 ff.

dem Fürsten Ludwig gegenüber nur verpflichtet, in einer Art von Lehrerseminar eine Anzahl von Gelehrten in der Didaktik zu unterweisen und dieselben zu Lehrern der neu zu errichtenden Schulen auszubilden. Zugleich mussten aber die nöthigen Lehrbücher hergestellt werden. Zu beiden Zwecken musste man eine grössere Anzahl von „Collaboranten" haben, welche viel Geld kosteten[1]). Die Ausarbeitung der Lehrbücher behielt vor Allem die Schulzwecke im Auge; zur Ausbildung der Lehrer hielt R. theils Vorträge, theils Unterredungen über die Didaktik, theils gab er im Schlosse Privat-Lehrstunden, Musterlectionen, zu welchen diese Gelehrten Zutritt erhielten. Schon im Juli 1618 — am 12. Mai war der Didaktiker in Köthen eingetroffen — konnten einzelne Collaboranten mit der selbständigen Führung von griechischen und hebräischen Privatcursen unter seiner Aufsicht und Leitung betraut werden. Aber R. beruhigte sich in Köthen nicht; einmal war es ihm anstössig, dass er in einer reformirten Stadt sein Werk betreiben sollte, das er stets der lutherischen Kirche zugedacht hatte. Sodann wollte er überall Colonieen seiner Didaktik anlegen und sich nirgends dauernd binden. Materieller Erfolg war ihm gleichgiltig; er war ein Idealist durch und durch. Die Einführung der neuen Lehrart in die köthen'schen Schulen erfolgte am 12. Mai 1619, zunächst für Deutsch, Lateinisch und Griechisch und facultativ für Hebräisch und Französisch; die Lehrer der Stadtschulen mussten den Unterricht nach derselben ertheilen, und kurze Zeit darauf wurde für dieselbe der vollständige Schulzwang durchgeführt. Es gab drei deutsche Knaben- und ebensoviele Mädchenklassen, eine griechische Klasse, welche in zwei Stunden jeden Vormittag das Evangelium Lucae, hierauf die Apostelgeschichte und das übrige Neue Testament las und in zwei Nachmittagstunden täglich Grammatik, schriftliche Uebungen und Repetition vornahm, endlich eine lateinische Klasse, welche täglich in zwei Vormittagstunden Terenz las und in zwei Nachmittagstunden Grammatik, Schreiben und Repetition hatte. Unterrichtet wurde Vormittags von 7—8 und 9—10 und Nachmittags von 3—4 und 5—6 Uhr; zwischen zwei Lehrstunden fiel stets eine einstündige Pause. Donnerstag Vormittags war wegen der Predigt nur von 9—10 Uhr Unterricht. Sonnabends war der ganze Vormittag für die Wiederholung des Wochenpensums be-

[1]) Verzeichniss bei Vogt 2, 12 ff.

stimmt, sowie für die Durchsicht der schriftlichen Hausaufgaben; der Nachmittag war frei. Für die Ausbildung von Lehrern wurden täglich zwei Stunden Hebräisch (Bücher Mosis) ertheilt, Sonnabends wiederholt und Grammatik getrieben, eine Stunde Griechisch (Lucian, Homer und Grammatik), eine Stunde Latein (Plautus); ebenso wurde über Französisch (Lesen und Uebung in der Sprachlehre), Metaphysik und Logik, Rhetorik und Institutiones juris gelesen; der Fürst selbst hielt Lectionen über deutsche Sprachlehre. Die literarischen Arbeiten der Collaboranten standen unter Aufsicht von R. und von Inspectoren. Die Disciplin wurde unter der Oberleitung des Fürsten und von Ratichius durch eine besondere Commission gehandhabt. Die Inspectoren sollten sich fleissig bei R. wegen seiner Lehrart erkundigen, die Schulstunden fleissig besuchen, Unbefugte fernhalten und den Schulzwang durchführen. So schien Alles auf dem besten Wege. Da brachen wieder religiöse Streitigkeiten aus, da die reformirte Geistlichkeit in dem eingeführten „Lesebüchlein“ lutherische Heterodoxie witterte und dagegen Beschwerde erhob, welche der Fürst jedoch in versöhnlicher Weise zurückwies. Nun ging die Schule, wie es schien, einer gesicherten Zukunft entgegen. Die Inspectoren klagten zwar über „laxam et dissolutam disciplinam“ und führten Beschwerden der Eltern über die vielen freien Zwischenstunden an, aber der Fürst erwiderte, es sei die Pflicht der Eltern, für die gute Führung der Kinder ausserhalb der Schule zu sorgen. Wahrscheinlich hatte sich schon hierin die Agitation der reformirten Geistlichkeit ausgesprochen, die auch sich nicht beruhigte. R. trat derselben derb und rücksichtslos entgegen, und bald wurde das neue Schulwesen von der Kanzel masslos angegriffen. Auch jetzt vermittelte der Fürst wieder, verlangte aber gleichzeitig, R. müsse eine schriftliche Anweisung über die von ihm geforderte Methode für die Behandlung der verschiedenen Disciplinen abfassen und übergeben. Nach anfänglicher Weigerung erklärte sich R. dazu bereit. Aber bald traten neue Irrungen ein, die Inspectoren machten auch an der Lehrart verschiedene, allerdings wenig begründete und unerhebliche Ausstellungen, an denen R. diesen selbst alle Schuld zuschrieb. Der Fürst gab nun bestimmte Weisungen, denen R. in gereizter und leidenschaftlicher Weise als unberechtigt widersprach. Darauf liess ihn der Fürst vom 5. October 1619 bis 22. Juni 1620 gefangen setzen. Endlich musste er einen Revers

unterschreiben, in dem er erklärte, „dass er ein mehreress gelobet undt versprochen als er verstandten und in's Werck richten können“ etc., musste seine Bibliothek, deren Werth er auf 2000 Thaler anschlug, und seine schriftlichen Arbeiten in Köthen lassen, erhielt ein Pferd und 100 Gulden, sowie ein Packet mit Kleidern und verliess das Land. Ein Versuch, den Fürsten zu versöhnen, blieb erfolglos, so aufrichtig er auch von R. unternommen wurde. Damit schwand die Aussicht, die Didaktik in's Leben einzuführen. Zwar versuchte R. nochmals in Magdeburg (August 1620 bis September 1622) seine Schulreform durchzusetzen, hatte auch Anfangs gute Erfolge, indem er einzelne Knaben im Deutschen, Lateinischen, Hebräischen und Griechischen unterrichtete und gelehrten Freunden Unterweisung in seiner Lehrkunst ertheilte. Aber auch hier bereitete die religiöse Frage seinen Bestrebungen ein jähes Ende. Magdeburg war zwar streng lutherisch, aber innerhalb der Geistlichkeit wurden theologische Händel mit leidenschaftlicher Erbitterung ausgetragen, in die sich R. hineinziehen liess. Die Gegenpartei suchte von Fürst Ludwig zu Anhalt ein ungünstiges Zeugniss über seine Didaktik zu extrahiren, aber der Fürst stellte deren Werth nicht in Abrede und schob den Misserfolg nur auf die persönlichen Fehler des Didaktikers. Durch Verrath eines früheren Freundes, des Rectors Evenius in Halle, wurde er trotz seines sonnenklaren Rechtes von dem Rathe der Stadt im Stiche gelassen. Da er fürchten musste, von diesem sogar nach Köthen ausgeliefert zu werden, verliess er Magdeburg. Nur die Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg nahm sich vor wie nach des Didaktikers und seiner Pläne wirksam an, beherbergte ihn bis 1627, und durch ihre Vermittlung trat er nochmals mit Weimar in Unterhandlung; aber sowohl hier als in Kursachsen wurde kein Erfolg erzielt. Im Jahre 1627 wurden die Verhandlungen mit Weimar von Neuem aufgenommen, und jetzt wurde ihm die Uebersiedelung nach Jena gestattet, wo er im Schlosse Wohnung und Kost erhielt. Auf einer 1629 zu Jena abgehaltenen Conferenz stellte der Didaktiker seine Reputation wieder her, aber zu eigentlicher Förderung kam es durch die Machinationen des Generalsuperintendenten Kromeyer nicht, der die Ratichianische Methode theilweise in den weimar'schen Schulen eingeführt hatte und aus den Unterhandlungen nur eigenen Vortheil ziehen wollte. Eben eröffnete sich dem Didaktiker Aussicht, die Theilnahme Oxenstierna's für seine Pläne zu finden, da

traf ihn am 12. März 1633 ein Schlaganfall; er erholte sich nicht wieder, und wiederholte Anfälle machten am 27. April 1635 seinem Leben voller Enttäuschungen ein Ende.

Leider sind unsere Nachrichten über die Didaktik des Ratichius sehr dürftig. Von seiner eigenen Hand stammen nur: das Frankfurter Memorial[1]), die ohne seinen Willen 1615 in Halle erschienene Desiderata methodus nova Ratichiana, von der aber noch den 31. März 1614 Helwig schrieb: „methodum sedulo asservandam esse, cum valde imperfecta adhuc sit et in multis manum Ratichii desideret", eine bei der Jenaer Conferenz von 1629 abgegebene „Resolution und Aufzeichnungen des Didacticus" über seine Lehrart[2]), endlich eine bei derselben Gelegenheit gegebene Schilderung der Lehrmethode, die 1622 von R. entworfen, aber noch 1629 anerkannt wurde[3]). Von R. nahe stehenden Gelehrten — wahrscheinlich Helwig und Junge — rührt der von Rhenius 1617 veröffentlichte Entwurf der allgemeinen didaktischen Methode des R. her[4]). Mannigfach werthvolle Ergänzungen bieten der Giessener und der Jenaer Bericht[5]), die Aufzeichnungen des Fürsten Ludwig von Anhalt[6]), endlich die Angaben von Freunden und Gegnern in Conferenzen und Gutachten[7]). Aber alle diese Quellen reichen nicht aus, ein wirklich klares und vollständiges Bild des Unterrichtsbetriebes, geschweige des ganzen Reformwerkes zu geben.

Eine Beschränkung der unermesslichen Aufgabe, eine Unterweisung zur Erlernung aller Sprachen, Wissenschaften und Künste nach methodischer Sichtung, Feststellung und Systematisirung des Inhaltes aller Zweige menschlicher Bildung zu geben, liess R. jedenfalls schon früh eintreten, indem er den Lernstoff für die Sprachen, die Mathematik und die Philosophie „richtig zu stellen" unternahm. Aber auch in dieser Beschränkung kam das Unternehmen eigentlich nur für den Sprachunterricht zu praktischer Gestaltung. Alle Berichte stimmen darin überein, dass, wo

[1]) Die ganze Literatur des Ratichianismus hat Vogt a. a. O., Progr. von 1882, zusammengestellt.

[2]) Vogt a. a. O. 4, 27—35.

[3]) Ebend. S. 35 ff.

[4]) Ebend. 1, 37 ff.

[5]) Ebend. 1, 20 ff.

[6]) Ebend. 2, 2.

[7]) Ebend. 1, 4. 7. 16. 21. 25. 29. 35; 3, 27 f. 34 f. 38 f.; 4, 9. 20 f. 54 f.

R. selbst Versuche mit seiner Methode im Sprachunterrichte anstellte, die Erfolge überraschend waren. So wird in Augsburg berichtet, dass ein Kaufmann, der vor dem Unterrichte von der lateinischen Sprache so gut wie nichts gewusst hatte, während 5 Monaten in täglich 2—3 Stunden so viel Latein lernte, dass er „ein gantze Wochen uber alle Tag — einen Latinischen Autorn uf ein newe, sonst ungewonliche art, nemblich continuo textu Germanico non interrupto, allso verdollmetschet, als ob Er uss einem Teutschen Buch lese, mit dem zierlichsten und eigentlichen Teutsch. Zudem hat er das Teutsch offt zu underschiedlichen mahlen verendert, und doch recht eigentlich das Latein getroffen, das man wol gesechen, es sey kein memorien werckh. Und sonsten hat er selbigen autorn auch geteutschet uf gemeine art, nemblich von wort zu wort"; ähnlich war es in Weimar, in Kassel, in Köthen und in Magdeburg. Ueber das Verfahren erhalten wir zum erstenmal genaueren Aufschluss in der bei Vogt 4, 35 mitgetheilten „Ohngeferlichen Entwerffung des processes, So der Herr R. mit den Knaben In Lateinischer Sprache helt" [1]). Voraussetzung für den Beginn des lateinischen Unterrichtes ist, „dass die Knaben die deutsche Sprache nicht allein fertig lesen und orthografice schreiben können, sondern auch die deutsche Sprachkunst recht und wohl gelernt haben". Wie dieser deutsche Unterricht beschaffen war, zeigen die Desiderata methodus und die Köthener deutschen Klassen, in deren unterster Unterweisung im ABC und im Schreiben der Buchstaben, daneben Einübung kurzer Sprüche und Gebete erfolgte, während in der mittleren in 2 Vormittagstunden das Lesebüchlein tractirt, in 2 Nachmittagstunden Lesen und Schreiben geübt wurden. In der obersten Klasse wurde die ganze Bibel in 2 Stunden Vormittags — jedenfalls mit Auswahl — gelesen, in 2 Stunden Nachmittags deutsche Sprachlehre und Schreiben gelehrt [2]). Also auch hier möglichst frühes Heranführen der Schüler an Lesestoff mit werthvollem Inhalt! Den ungefähr so vorbereiteten Knaben

1) Mit demselben stimmen die Desiderata methodus, der Augsburger Entwurf und die von Kromeyer im „Bericht vom newen Methodo" mitgetheilte Unterrichtsweise im Ganzen überein.

2) Wie man sich diese Sprachlehre zu denken hat, zeigt das von Kromeyer in dem „Bericht vom newen Methodo, Weymar 1619", mitgetheilte Verfahren u. die Köthener Schulordnung bei G. Krause, Wolfg. Ratichius. Leipzig 1872. S. 100 ff.

wird der deutsche Terenz zunächst anschaulich nach Stücken, Acten, Scenen vorgezeigt, eine kurze Belehrung über Komödie und Tragödie gegeben und alsdann in drei Stunden das erste Stück mit vertheilten Rollen von den Schülern „mit Affecten und gar distincte“ gelesen. Was „in moribus gestibus Und dergl.“ zu corrigiren und zu formiren ist, erfolgt durch den Lehrer sogleich bei dieser ersten Lesung; sein eigenes Vorlesen ist dabei unerlässlich. Zu Hause sollen die Knaben ihren Eltern den Inhalt der Komödie erzählen ev. diese nochmals durchlesen. So wird es mit dem ganzen Terenz gehalten, 6 Tage, doch wenn es nöthig erscheint, 4 Wochen lang, bis ihnen der Inhalt des deutschen Terentius ganz klar ist und fest steht; aber dasselbe gilt von jedem ersten lateinischen Autor, „der Allwege in Teutscher Sprache der zarten Jugend vorher wol bekand gemacht werden muss“. (Ne lingua peregrina docetor ante res in illa lingua scriptas.) Am besten wäre es, wenn die lateinische Sprache durch „stetige Uebung und tägliches Gespräch“ erlernt werden könnte. In Ermangelung dieser Möglichkeit nimmt man einen Autor, der dem Tone der Umgangssprache möglichst nahe kommt und macht ihn den Schülern bekannt. Dieses wird erreicht 1) durch fleissiges Lesen. Ein Act wird an einem Tage zwölfmal in 4 Stunden gelesen, und zwar in jeder Stunde zweimal „explicando, d. h. durch Vorübersetzung des Lehrers, doch nur ad sensum, und zum drittenmal tantum legendo, d. h. ohne Uebersetzung“. Am Sonnabend wird die ganze Komödie explicando cum semel ad sensum repetirt. So wird in 6 Wochen der ganze Terenz durchgearbeitet. Die Schüler lernen dabei lesen. Auf richtige Orthographie und Prosodie ist dabei sorgfältig zu halten; sie dürfen, um keine Verwirrung anzurichten, den lateinischen Terenz gar nicht nach Hause nehmen. In der siebenten Woche wird der ganze Terenz repetirt, jeden Tag eine Komödie, einzelne Scenen mit vertheilten Rollen[1]). Dann wird in weiteren 20 Tagen der ganze Plautus gelesen, jeden Tag eine Komödie. 2) Durch stetiges Unterreden. Schon von der ersten

[1]) Im Augsburger Entwurf, in der Weimarer Resolution und bei Kromeyer a. a. O. folgt eine zweite, etwas raschere Exposition durch den Lehrer und die Schüler, und eine dritte durch die Schüler allein; bei der zweiten Lesung wird die Flexion in sechs Wochen gelernt. Dann folgt eine Repetition des Terenz und der Flexion; dann kommt die Syntax mit dem Terenz; endlich Lesen und Uebersetzen des Terenz mit vertheilten Rollen.

Stunde an, in welcher der lateinische Terenz erscheint, werden „die gemeinsten Wörter und Formulen“ von dem Lehrer durch die Betonung hervorgehoben, wiederholt und explicirt. Diese Wörter und Phrasen verwenden die Schüler beim Nachhausegehen spielend, sagen auch das Deutsche dazu; aber umgekehrt dürfen sie es ja nicht versuchen. Dabei ist besondere Vorsicht anzuwenden, dass die Schüler durch harte Behandlung des Lehrers nicht entmuthigt werden. 3) Durch die Bestetigung mit der Sprachkunst, „biss sie endlich von einem Jeden wort können rede und Antwort geben“. Leider ist der grammatische Unterricht nicht behandelt. Aber die Desiderata methodus, der Augsburger Entwurf und Kromeyer bieten auch hier in den Hauptsachen die Ergänzung, wenn auch Ratichius mit des letzteren „gramatica“ nicht ganz einverstanden war. Zunächst bezeichnet der Lehrer kurz die Aufgabe der lateinischen Grammatik und knüpft dabei an die deutsche an. In der lateinischen Lectüre ist schon eine Menge von Anwendungen der Regeln begegnet, ohne dass darüber gesprochen wurde. Jetzt, wo eine Regel in der Lectüre begegnet, wird sie ohne Rücksicht auf ihre Stelle in dem Buche erklärt, die Erklärung von den Schülern wiederholt, endlich die kurz und klar gefasste Regel (praecepta nervosa perspicuitate conscribantur) noch mehrmals vorgelesen. Dann kommt die Anwendung im Terenz, der zu diesem Zwecke zum viertenmal durchgelesen wird; überall, wo Beispiele für die Regel begegnen, werden diese hervorgehoben und erläutert; in dieser Weise soll jede Regel durch zwanzig Beispiele erläutert, immer wieder aus den Beispielen deducirt und in ihrer Anwendung sicher gestellt werden (ne modus rei ante rem; nulla lingua docetor ex grammatica sed ex uno certo auctore und praecepta grammatica et aliarum disciplinarum non praeparanto nec tam dirigunto quam confirmanto), wobei jedes Beispiel vier bis sechsmal nach den verschiedenen Seiten zur Anwendung kommt. Es kommt hier überall auf volles Verständniss und deshalb auf langsames Fortschreiten an. Um die nöthige Zeit zu finden, muss eine Beschränkung auf die Hauptregeln und auf das von der Muttersprache Abweichende stattfinden. An diese Durchnahme der einzelnen Regeln reiht sich eine solche der gesammten Grammatik, „da die ganze Grammatica zugleich geübt und in einem jedem Periodo des Autoris erstlich die Etymologie, darnach der Syntax appliciret und also der Autor grammatice gentzlich

resolviret und erkläret wird.“ Nach Beendigung dieses grammatischen Hauptcurses, der gelegentlich noch feiner ausgebaut wird, wird der Autor nochmals gelesen und ad sensum exponirt, und zwar jede Scene ein paar Male, offenbar um den Gesammtinhalt nochmals zu befestigen; auch wird nun erst der Autor in die Muttersprache übersetzt. Erst jetzt beginnt die Stilbildung; die Aufgaben schliessen sich alle an Terenz an (nihil extra propositum autorem); der Lehrer macht sie vier Wochen lang den Schülern mündlich vor, wobei die Schüler den Schriftsteller in der Hand haben und der Imitation des Lehrers folgen. Man fängt mit Sätzen von einer Zeile an, um mit zwei bis drei Perioden aufzuhören. Erst wenn die Schüler durch die mündliche Imitation einigermassen sicher geworden sind, erfolgt die schriftliche, wobei aber den Schülern noch allerlei Hilfe zu geben ist. Die Correctur erfolgt in der Schule. Dann beginnt das Lateinsprechen in der Schule. Im zweiten Jahre kommt ein neuer Autor, aber stets nur einer, und dieser bildet den Mittelpunkt des gesammten Unterrichts; dabei ist die Auswahl so zu treffen, dass die Lectüre für den Schüler anziehend und für sein Verständniss geeignet ist (autor in quavis lingua sit iucundus et discipulo accommodatus).

In dieser Weise verstand R. seine Forderung: „Omnia primum in Germanico.“ Die Muttersprache sollte überall bei der Erlernung einer fremden Sprache oder einer Kunst zu Hilfe genommen werden, wo es sich um das Verständniss handelt, und alles Verständniss muss sich schliesslich in der Muttersprache aussprechen. In diesem Sinne war auch die Darstellung der verschiedenen Wissenschaften in deutscher Sprache gedacht[1]). Aber die lateinische Sprache konnte R. zunächst noch nicht entbehren, und auch er hat, wenn die Kenntniss weit genug an der Schriftstellerlectüre vorgeschritten war, nur noch die fremde Sprache im Unterricht geduldet. Dies war ein Zugeständniss an die realen Verhältnisse, wenn er auch für sich darin nur ein weiteres Concentrationsmittel erkannt haben mag. Doch hat R. überhaupt die Forderung festgehalten, dass jede Sprache zum Sprechen erlernt werden müsse, theoretisch und principiell vollkommen richtig, und auch für das Lateinische in seiner Zeit zutreffend (linguae docentor ad usum loquendi und quaelibet lingua

[1]) Frankfurter Memorial bei Vogt 1, 10 Alin. 4—8.

ita docetor ut loquendo tandem exerceatur, non tantum scribatur aut legendo solum intelligatur; velut hactenus in Hebraea, Chaldaea, Syra, Graeca factum est). Da in allem Sprech- und Sprachunterricht der gleiche Gang eingehalten werden sollte (omnia ad harmoniam), so haben wir uns die Praxis des griechischen, hebräischen und französischen Unterrichtes im Ganzen ähnlich zu denken, wenn auch Ratichius „in ieder Sprache Was vorendertt zu leeren“ behauptete.

Aller Sprachunterricht und überhaupt der Jugendunterricht hat als letztes Ziel rechte Erkenntniss Gottes anzustreben. Diese ist zunächst durch das Studium derjenigen Sprachen zu erwerben, in denen sich Gott den Menschen geoffenbart hat, Hebräisch und Griechisch; diese beiden heiligen Sprachen sind die vorzüglichsten Unterrichtsgegenstände. Der Muttersprache ist daneben besondere Sorgfalt zuzuwenden, weil sie das Verständniss und die Erfassung eines jeden Lernstoffes ermöglicht; mit ihr hat deshalb jeder Unterricht zu beginnen. Die Methode muss naturgemäss sein (juxta methodum naturae omnia). Da alles Begreifen durch Ohr und Auge vermittelt wird, so ist Anschaulichkeit, äussere und innere, die erste Voraussetzung jedes Unterrichts (prima repraesentatio, quae intellectu fit, sit accurata). Der natürliche Fortschritt erfolgt durch Induction (universalia docentor in singularibus; totum in partibus). Und da man immer nur einem Objecte die ganze Aufmerksamkeit zuwenden kann, welches aber Anknüpfungspunkte in dem Bewusstsein finden (omnia docenda per notiora) und wenn es haften soll, wiederholt verknüpft werden muss, so ist es die Aufgabe des Lehrers, in wohl überlegten, langsamem und lückenlosem (nihil novi ante prioris solidam cognitionem) Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren (a facilioribus ad difficiliora) und in unbedingter Beschränkung allemal auf einen Gegenstand (non nisi unum uno tempore idque crebro) und ohne Abschweifung (omnis superfluitas vitanda) den Lehrstoff dem Schüler nahe zu bringen; blosse gedächtnissmässige Aufnahme vor erreichtem Verständnisse wird verworfen (nihil ediscatur cum proposito memorandi und nihil ediscendum, praesertim ante rem cognitam und prius intellectus comparandus quam memoriae negotium facessetur). Um den Vorstellungsreihen die Zeit zu der nöthigen Gewöhnung zu geben, muss der Unterricht gleichmässig, stetig und langsam fortschreiten; aber es müssen auch von Zeit zu Zeit, je weiter unten, desto öfter,

Stillstände eintreten, um dem Schüler durch Rückblicke die Möglichkeit der Sammlung zu geben und ihn dadurch um so begieriger zu machen, Neues aufzunehmen (non omnia, quae discenda sunt, simul obiiciantur intellectui und „der Unterrichtsstoff werde dem Schüler einzeln zugezählet"). Es ist das die Forderung, welche wir heute als Herstellung methodischer Einheiten bezeichnen. Diese können durch den Druck kenntlich gemacht werden (situs rei discendae ornate in libro dispositus sit). Wohlgeordnete Repetitionen sind von grösster Wichtigkeit (repetitio crebra non tantum continua sit seu quotidie in una materia versetur, sed etiam per intervalla). Um dem Verständniss des Schülers gerecht zu werden, muss jeder Lehrgegenstand zuerst in einem elementaren und dann in einem mehr wissenschaftlichen Cursus behandelt werden (omnes disciplinae dupliciter, primo compendiis brevissimis in diversis libellis describuntor pro tirone, deinde systemate completo pro praeceptore itemque discipulo iam confirmato). Unter Benutzung möglichst weniger und für die verschiedenen Lehrgegenstände möglichst gleichmässig und knapp abgefasster Lehrbücher — für die Sprachen Parallelgrammatiken — muss der Lehrer durch wiederholtes Vorsprechen, Vorlesen und Erklären den Lernstoff dem Verständnisse des Schülers nahe bringen und seinem Gedächtnisse einprägen (omnis labor ad praeceptorem: doceat et praelegat eandem rem creberrima iteratione). Diese ganze Thätigkeit ist in die Schule zu verlegen (omnis repetitio privata [in ignota lingua] absente praeceptore interdicta) und der Schüler erst dann selbst heranzuziehen, wenn er sich den Stoff zu eigen gemacht hat (praeceptor nil reposcat a discipulo, priusquam certo sibi persuadeat, eum percepisse). Da der Schüler nicht vor Aufgaben gestellt wird, die er nicht zu lösen vermag (in discipulo silentium Pythagoricum; ne conetur in peregrina lingua loqui aut scribere ante iussum praeceptoris), bleibt ihm Unlust und Verdrossenheit ferne (omne taedium diligentissime fugiendum), und da der Lehrer ihn freundlich und mit Nachsicht gegen seine Schwäche (absque coactione omnia) behandelt, so wird die rechte, von innen kommende Lust am Lernen dadurch geweckt und erhalten. Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden, die mit Spielen ausgefüllt werden, verhüten Ueberanstrengung (non continuae duae vel plures horae lectioni dentur, ne ultra horam extendatur lectio, nam alioquin ingenium defatigatur et auditui taedium obrepit). Vier Stunden

täglich sind das Maximum (quotidie ultra quatuor horas lectiones ne habentor). Das religiöse Bewusstsein ist durch Gebet (Vaterunser) am Anfange jedes Unterrichtes (omnia praeviis precibus) und durch Einführung in die heilige Schrift von Anfang an zu bilden und zu befestigen (institutionis initium fiat a sacris); die religiöse Unterweisung beruht lediglich auf der Bibel, und der Sprachunterricht, speciell der Leseunterricht, ist auf einen methodisch geordneten Lesestoff zu beschränken. Die Concentration, welche durch Beschränkung auf ein Lehrobject hergestellt wird, soll noch verstärkt werden durch die in der Person des Lehrers, da in einem Gegenstande nur ein Lehrer unterrichten darf (non nisi praeceptor unus in una re). Um eine allgemeine Volksbildung sicher zu stellen, muss der Schulzwang für deutsches Lesen und Schreiben und für Religion eingeführt werden (iuventus universa institutioni traditor, saltem ut discat legere et scribere in materna lingua et fundamenta religionis recte percipiat). Eine wichtige Aufgabe ist die Fortbildung der Didaktik auf dem Wege des Versuchs und der Erprobung (per inductionem et experimentum omnium certitudo). Zucht und Lehre sind getrennt (praeceptor non nisi doceat, disciplina penes scholarchas esto); erstere kommt dem Scholarchen zu, damit die Lehrer durch Strenge nicht bei den Schülern unbeliebt werden. Häusliche Zucht und Schulzucht müssen übereinstimmen (disciplinae domesticae cum scholastica sit conformitas); körperliche Züchtigung soll nur bei „Mutwillen und Bossheit“ angewandt werden. Das Schulgebäude soll gut gelegen, der Spielplatz geräumig sein (locus scholae sit amplus et compitis instructus satisque capax).

Dass R. keinen durchschlagenden Erfolg hatte, lag in erster Linie an dem Elende, welches der 30jährige Krieg über Deutschland brachte; ja es bleibt wunderbar, dass trotz desselben seinen Plänen so grosse Theilnahme entgegengebracht wurde. Hinderlich war ferner die Eigenart des Mannes, der im Bewusstsein seiner Leistungen und seines uneigennützigen Strebens rücksichtslos und rechthaberisch war, dabei seine Leidenschaftlichkeit nicht beherrschen konnte und in Folge zahlreicher übler Erfahrungen über menschliche Niedertracht reizbar und argwöhnisch war; hinderlicher war endlich der Brotneid der Gelehrten und Schulmänner, welche durch ihn verdunkelt zu werden fürchteten und welche zur Geschichte des gelehrten Standes wenig erfreuliche Beiträge geliefert haben. Den zahlreichen Angriffen bot

unzweifelhaft das Werk des Didaktikers selbst Schwächen, aber man hat durchaus den Eindruck, dass er beständig an der Heilung derselben arbeitete und auch fremden Erfahrungen und Ansichten, welche eine Begründung hatten, zugänglich war; frivolen Ausstellungen gegenüber nahm er allerdings derb und grob kein Blatt vor den Mund. Wir müssen heute staunen, wie weit er und einzelne seiner Mitarbeiter ihrer Zeit in manchen Fragen voraus waren. Vor Allem gilt dies für die Durchführung des Grundsatzes, dass beim Unterrichte nur in einer Sprache eine allgemeine Grundlegung der Grammatik nothwendig sei, während bei Erlernung der übrigen sich die grammatische Anweisung auf die Aufzeigung des Eigenthümlichen beschränken könne. Der grammatische Unterricht selbst wird psychologisch richtig, aber allem früheren Verfahren widersprechend, auf Induction begründet. Dass R. und seine Freunde in der Bekämpfung vorhandener Mängel zu radical vorgingen und die historische Entwickelung aus den Augen verloren, ist von jeder Reform untrennbar, weil es kein Pactiren zwischen überlebten und die Zukunft vorbereitenden Ideen gibt. R. war weder ein Schwindler, wie ihn seine Gegner darstellten, noch ein Dummkopf, wozu ihn dieselben Leute gestempelt haben; in seinen Gedanken treten so viele Goldkörner entgegen, dass er schon um dieser willen in der Geschichte der Pädagogik einen hervorragenden Platz einnimmt. Ueberschätzt hat er die Wirkungskraft der Methode, und indem er den Lehrern die gleiche geniale Schaffungskraft und Begeisterung zutraute, wie sich selbst, hat er zu geringe Kenntniss des Lebens und der Menschen bewiesen; auch auf diesem Gebiete war er Idealist und nicht Praktiker.

Uebrigens ging seine Thätigkeit nicht so spurlos vorüber, wie man häufig meint. An der Universität Giessen wurde durch Helwig die neue Methode für die hebräische Sprache eingeführt; auch im Griechischen scheinen Versuche mit derselben gemacht worden zu sein. Nach Helwig's Tode wurde sein Bruder zu seinem Nachfolger ernannt „zu Continuirung in der didactica sonderlich in hebräischer Sprach, die studirende Jugend darinnen zu instituiren“. Als Grund seiner Ernennung wird ausdrücklich seine Kenntniss der neuen didactica angeführt. Er wird auch verpflichtet, dafür zu sorgen, „dass allweg ein oder zween aus unseren stipendiarijs, welche sich am besten hierzu qualificiren

werden, mit angelegenem Fleiss in der Didactica exercirt und habilitiret werden mögen", damit im Falle seiner Versetzung oder seines Todes „andere tüchtige ingenia, dadurch das arcanum literarium bey der Universität Giessen gleich als ein sanctum depositum conservirt, propagirt und perpetuirt werden könnte, wider zu fördern sein möchten". Die Ausarbeitungen seines Bruders wurden in Abschrift dem Landgrafen übersandt und als Geheimniss behandelt. Aber auch seine Lehrbücher waren an dem Gymnasium und an der Universität zu Giessen, sowie an vielen anderen Orten eingeführt, z. B. seine familiaria Colloquia, seine libri didactici grammaticae universalis, seine in Gemeinschaft mit Finckius zuerst 1605 bearbeitete, später verbesserte Grammatica latina, die „Giesser Grammatik" [1]). In den Schulen des Herzogthums Weimar wurde die ratichianische Lehrmethode von dem Generalsuperintendenten Kromeyer durchgeführt, dessen didaktische Schriften meist wörtlich mit den Entwürfen des Didaktikers übereinstimmen [2]); auch hat sich derselbe im Ganzen mit diesen Arbeiten einverstanden erklärt. Schon 1618 wurde unter Kromeyer's Leitung ein Lesebüchlein „Zum newen Methodo", eine deutsche Grammatik, eine lateinische Grammatik, „Grund der Religion", ein lateinischer Terenz uad eine deutsche Genesis nach der neuen Lehrart in Weimar gedruckt; eine deutsche Uebersetzung des Terenz, Quintilian und Vergil wurden ebenfalls gefertigt [3]); 1619 verfasste Kromeyer seinen „Bericht Vom newen Methodo", dem er 1620 einen „Anhang dess Berichts Vom newen Methodo" folgen liess [4]). Ebenfalls durchgeführt wurde die Didaktik an den Köthener Schulen sowie in Gotha, in einzelnen Punkten auch an der Hofschule des Landgrafen Moritz von Kassel. Eine dringend nothwendige Geschichte des Ratichianismus ist von Vogt in Aussicht gestellt; erst nach einer solchen Specialuntersuchung wird ein endgiltiges Urtheil über die Einwirkung der Didaktik auf das Schulwesen möglich sein.

[1]) S. meinen Vortrag in der 38. Philol.-Versamml., S. 9 ff.

[2]) Vogt a. a. O. 1, 39 f.

[3]) Vogt a. a. O. 2, 9 ***.

[4]) Weitere Angaben bei Vogt a. a. O. 4, 27 *.

§ 18. Fortsetzung. **Comenius.**

In die gleichen Kriegsstürme fällt die Thätigkeit des **Johann Amos Comenius** (Komensky)[1]; er wurde auch persönlich von denselben hart getroffen. Er war geboren 1592 zu Nivnitz bei Ungarisch-Brod in Mähren und studirte in Herborn. Hier hatte er namentlich Joh. Heinr. Alstedt zum Lehrer, der neue Unterrichtsmethoden suchte und sich ähnlich wie Ratichius um eine encyklopädische Zusammenfassung und Systematisirung des gesammten menschlichen Wissens bemühte, nebenbei aber auch für das tausendjährige Reich schwärmte; von ihm wurde C. pädagogisch, schriftstellerisch und religiös angeregt. Hier legte er auch den Grund für sein für diese Zeit bedeutendes Wissen in den Realien; hier wurde er endlich mit Ratichius' Plänen einer Reform des Unterrichts bekannt. Er setzte seine Studien in Amsterdam und Heidelberg fort, wurde dann in seinem Heimathlande Rector der Schule zu Prerau, darauf (1618) Prediger und Leiter der Schule zu Fulnek. 1621 wurde dieser Ort von den Spaniern verbrannt, mit ihm Bibliothek und Manuscripte des C. In Folge der Gegenreformation ward er 1624 gleich den übrigen evangelischen Predigern verbannt, hielt sich noch mehrere Jahre verborgen, siedelte aber 1628 mit einem Theile seiner Gemeinde nach Lissa in Polen über, wo er der letzte Bischof der böhmischen Brüder wurde. Hier beschäftigte er sich auch mit Unterricht und pädagogischer Schriftstellerei. Einen im Jahre 1638 von Schweden an ihn gelangten Ruf, das dortige Schulwesen zu reformiren, lehnte er ab, weil er sich nicht binden, sondern wie Ratke überall die Keime seiner Reform legen wollte. 1641 eröffnete sich ihm in England die Aussicht, ein College in oder bei London zu erhalten und damit die Mittel, die Mitarbeiter für die von ihm zur Reform

[1]) Zipser in Ersch u. Gruber, Art. Comenius. — Palacky, Jahrbücher des böhm. Mus. 1829. — Lautbacher, Joh. Am. Comenius' Lehrkunst. — Gindely, Ueber Joh. Am. Comenius' Leben und Wirksamkeit in der Fremde 1855 (Sitz.-Ber. d. k. Akad. d. Wiss. Wien). — Ziegler im Progr. d. Gymn. in Lissa 1855. — J. Beeger, Fr. Zoubek u. J. Leutbecher, Comenius' Werke übers., 2 Bde. Berlin 1871. — Th. Lion, Joh. Am. Comenius' pädag. Schriften übers. Langensalza (Bibl. pädag. Klass., Bd. 10) 1876. — Opp. didact. omn. 3, p. 20 sq. — Baur in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 1, 942 ff., der auch noch weitere Literatur gibt. — G. A. Lindner, C.' Grosse Unterrichtslehre. Wien 1886. — Pappenheim, C. der Begründer der neuen Pädagogik. Berlin 1871. — Herm. Hoffmeister, C. und Pestalozzi. Berlin 1877.

der Schulen und Wissenschaften nöthig erachteten methodischen Werke zu gewinnen; aber dieselbe verwirklichte sich in Folge des irischen Aufstandes nicht. Er folgte daher der Einladung des reichen Holländers Ludwig de Geer nach Schweden und wurde hier mit Oxenstierna bekannt, der mit seinem scharfen Verstande die Pansophie (s. S. 166) als ein phantastisches Unternehmen ansah, von C. Beschränkung auf die Didaktik verlangte und für diesen Fall eine staatliche Unterstützung in Aussicht stellte. Man einigte sich dahin, dass C. in Elbing die nöthigen didaktischen Schriften (Lexica, Grammatiken) ausarbeiten und sich der Unterstützung mehrerer Mitarbeiter bedienen solle. De Geer scheint das Meiste zu den Kosten beigetragen zu haben. Mangel an den nöthigen Mitteln, Untüchtigkeit der Mitarbeiter, vor Allem des C. Unlust liessen die Arbeiten nur langsam fortschreiten. 1648 wurde er zum ersten Senior der Brüdergemeinde in Lissa gewählt und siedelte dahin über. Der Abschluss des westfälischen Friedens raubte den Brüdern jede Aussicht, in ihre Heimath zurückkehren zu dürfen, zugleich verlor C. seine zweite Frau. In dieser Stimmung kam ihm eine Einladung des Fürsten Rakoczy, eine Schule in Saros-Patak einzurichten, ganz willkommen, und er eröffnete dieselbe am 24. November 1650. Allein er fand hier viele Widersacher, und da sein Gönner bereits 1652 starb, so verliess er 1654 seine Stellung und kehrte nach Lissa zurück. Aber bereits 1656 wurde diese Stadt in dem polnisch-schwedischen Kriege zerstört. C. verlor zum zweitenmal seine Bibliothek und seine Ausarbeitungen. Er begab sich jetzt zu Laurentius de Geer, dem Sohne seines früheren Gönners, nach Amsterdam und lebte unter dessen Schutze bis zu seinem Tode 16. November 1671. Mit Unterstützung dieses Gönners veranstaltete er 1657 eine Gesammtausgabe seiner pädagogischen Schriften [1]).

C. hatte sich schon frühe mit didaktischen und methodischen Arbeiten befasst. 1616 hatte er eine verbesserte lateinische Grammatik herausgegeben, 1627 eine kurze Methodologie. In Lissa schrieb er 1631 sein epochemachendes Werk Janua linguarum reserata [2]). Dasselbe machte grosses Aufsehen und wurde in verschiedene europäische, ja sogar in morgenländische Sprachen

[1]) J. A. Comenii, Opera didactica omnia. Amsterdami Impensis Laur. de Geer excuderunt Christoph. Cunradus et Gabriel a Roy A. MDCLVII.

[2]) Abgedruckt in Opp. didact. omn. 1, p. 250—302.

umgearbeitet[1]). Der Philosoph Bayle urtheilte darüber: „Quand Comenius n'aurait publié que ce livre, il se serait immortalisé.“ Die Idee war nicht neu. C. sagt selbst, Scaliger und Lipsius hätten schon zweckmässigere Methoden befolgt; directe Vorläufer hatte er an den Jesuiten, die in Salamanca eine Janua lateinisch mit spanischer Uebersetzung hatten erscheinen lassen, welche 1615 auch für England bearbeitet, 1617 von Habrecht auch mit einer französischen und bald darauf mit einer deutschen Uebersetzung versehen worden war. Die ganze Anlage war schliesslich nichts als eine Erweiterung des Pappa des Murmellius, nur in ungeschickterer Weise. C. geht von dem unwandelbaren didaktischen Grundgedanken (inter immotas didacticae leges haec est) aus, dass das Verständniss und die sprachliche Bezeichnung (intellectus et lingua) stets parallel gehen müssen. Warum man nun das als etwas Neues, von C. Erfundenes bezeichnet, ist nicht zu verstehen; denn auch die Vorgänger desselben haben gerade durch die Beifügung der Uebersetzung in der Muttersprache für das Verständniss gesorgt und so zu sagen sinnlich die Parallelisirung ausgedrückt. Nun bilden sich viele Leute, welche die Janua offenbar nie in Händen gehabt haben, ein, C. habe durch dieselbe einen Unterricht in den Realien begründet, und aus diesem Missverständnisse sind eine Reihe von Panegyriken hervorgegangen, denen leider nur jede thatsächliche Unterlage fehlt. Dieser angebliche Realienunterricht findet sich bei Murmellius und den Jesuiten natürlich gerade so. Denn man kann einmal nicht Wort und Begriff trennen. C. hat jenes Princip intensiver, leider aber auch wirkungsloser durchgeführt, und der Umstand, dass seine Erscheinung so gut wie gar keine tieferen Spuren im Unterrichtswesen hinterlassen hat, ist dadurch zu erklären, dass man sehr rasch das Verfehlte der gepriesenen Arbeit nach dieser Richtung erkennen musste; dass die Janua noch eine Zeitlang neu aufgelegt wurde, spricht dagegen nicht. Denn das Gesetz der Trägheit gilt bei Schulbüchern zu allen Zeiten. Auswendig gelernt wurde nach der alten und nach der neuen Methode, und C.s' Buch war für den Lehrer bequemer als die vorhandenen Lehrbücher. Entscheidend war aber das Streben nach encyklo-

[1]) Ich habe z. B. eine Ausgabe von 1643, welche neben der deutschen die französische und italienische Uebersetzung gibt. Comenius selbst zählt die Bearbeitungen auf Opp. didact. omnia 2, p. 83 § 22.

pädischer Zusammenfassung des Wissensstoffes, welches ein charakteristischer Zug des 17. Jahrhunderts ist; ihm kam dies Buch wie keines bis dahin entgegen. C. hält wie alle Vorgänger und Zeitgenossen an dem Gedanken fest, dass das Lateinische Verkehrssprache der Gebildeten ist; er will aber, hauptsächlich aus religiös-sittlichen, erst in zweiter Linie aus pädagogischen Gründen, die Wortkenntniss nicht aus der Schriftstellerlectüre erworben sehen, sondern condensirt aus seiner Janua. Bei der Schriftstellerlectüre begegnen uns die zur Umgangssprache erforderlichen Ausdrücke und Phrasen nur zufällig (casu) und unvollständig; in der Janua dagegen sind 8000 Wörter in 1000 Sätzen unter 100 Capiteln zusammengestopft — und zwar Vocabeln und Phrasen aus allen Gebieten des Umgangs und Verkehrs. C. hat auch nicht das gedächtnissmässige Lernen abgestellt; denn wo musste das Memoriren mehr in Anspruch genommen werden, als wenn in 1000 Sätzen ein Vocabelschatz von 8000 Wörtern erlernt werden musste? Freilich sagt man, hier helfe die innere Zusammengehörigkeit unterstützend zur leichteren Erfassung. Dasselbe kann man von jedem Vocabular sagen, welches den Vocabelschatz unter Rubriken ordnet. Denn wie soll der innere Zusammenhang unterstützend gewirkt haben bei folgenden Sätzen, die beliebig herausgerissen sind, und deren sich auf jeder Seite finden und finden müssen, weil sonst die Masse von Gefüllsel nicht in die 1000 Därme der Janua eingefüllt werden konnte?[1]) Satz 698: Tirones intermiscentur veteranis; volones et dimachae se peditatui vel equitatui agglomerant. Adsunt quoque cunicularii, balistarii et munitores, Lixae calones et caculae ob servitia adsciscuntur. 676: Qui vel sunt consiliarii intimi vel praefecti: ut aulae magister vel architriclinus, cancellarius, thesaurarii aut custos aerarii, custos magni sigilli, ensifer, dapifer, pocillator, equiso, summus cubicularius, secretarius, suos amanuenses habens, cubicularii, atrienses, satellitium principis, pedites seu celeres (a pedibus) asseclae et ianitores. 217: Insecta sunt primo varii

[1]) Dies hat schon Joh. Joach. Becher erkannt, der gegen die Janua des Comenius die etymologische Ordnung und die nach Synonymen vertrat. (Novum organum philologicum pro verborum copia acquirenda cum clave et appendice. Wien 1671.) Ebenfalls als verfehlt bezeichnet die Janua Joh. Balth. Schuppius, Vom Schulwesen 2, 119 ff. (In Joh. Balth. Schuppen's sämmtl. lehrr. Schriften etc., 2 Bde. Frankfurt a. M. 1701.)

vermes, e quibus lumbrici fimeta, erucae plantas, teredines vel cossi ligna, tineae vestes etiam bombycinas et holosericas, blattae libros, convolvuli vel volvoces vites, curculiones seu gurguliones frumenta corrodunt: termites carni innascuntur. Wie kann bei dieser Häufung fremdsprachlichen, innerlich nur durch die Rubrik verbundenen, sprachlich theilweise recht entlegenen und durch die Anschauung zu zwei Drittel nicht erfassbaren Stoffes, der weder in der früheren, noch in der späteren Lectüre Erneuerung, immanente Wiederholung und somit Befestigung findet, von einem Realien- oder gar von einem Anschauungsunterrichte die Rede sein? Die Barbarismen hat schon Morhof (Polyhist. 2, p. 119) gerügt; sie wären unerheblich, wenn wirklich durch ihre Anwendung die Methode der lateinischen Spracherlernung gefördert worden wäre. Aber thatsächlich kann nur das Resultat gewesen sein: Häufung der Gedächtnissarbeit. Denn der Inhalt der Janua sollte zehnmal wiederholt werden. Dazu kommt die ermüdende Eintönigkeit und triviale Nüchternheit der Sätze. So lange man an der lateinischen Sprache als Umgangssprache festhielt und die Erzielung derselben als erste Unterrichtsaufgabe betrachtete, konnte man solcher roh materialistischen Erlernungsweisen nicht entbehren; die Rohheit musste sich steigern in dem Masse, als man die Klassikerlectüre vernachlässigte. C. muss selbst bald zu der Einsicht gelangt sein, dass die Stoffmasse der Janua nicht zu bewältigen sei — den späteren Ausgaben sind Lexikon und Grammatik beigegeben —; denn er verfasste 1633 ein Elementarbuch (Januae linguarum reseratae Vestibulum), das die Declination und Conjugation und die Redetheile, sowie einfache Regeln der Syntax, wie auch einen Vocabelschatz von etwa 1000 gebräuchlichen Wörtern enthielt, die am Ende alphabetisch geordnet waren; sie waren in 427, später 500 Sätzchen geordnet, die nur zwei Wortarten enthielten. Methodisch war das Buch so roh wie die Janua. Denn es enthielt lauter triviale Sätze; der Schüler lernte allerdings daraus, wie auf lateinisch das Schaf blökt und das Pferd wiehert etc.; aber wo blieb der Inhalt, der das Gemüth erheben, den Gesichtskreis erweitern sollte? In Saros-Patak hat Comenius sogar den Versuch gemacht, die Janua zu dramatisiren (Opp. didact. omn. 3, p. 831—1039); wäre dies nöthig gewesen, wenn das Buch im Unterricht so wirkungsvoll gewesen wäre, wie die überschwänglichen Berichte jener Zeit behaupten? Dass keine Spur von dramatischem Leben in dem Machwerke

ist, konnte den Eifer der Jugend sicherlich nicht erhöhen. Endlich wurde ebenfalls für die Schule in Patak ein an die Janua sich anschliessendes Lehrbuch ausgearbeitet, Atrium, das auch in drei Theile, Grammatik, Text und Lexikon, zerfallen sollte, aber nur die beiden ersten enthielt. Hier sollte die rhetorische Ausschmückung der lateinischen Rede gelernt werden; der Text ist in 100 Abschnitte mit 1000 Sätzen zerlegt und vertieft und führt den Inhalt der Janua weiter aus, ganz in deren encyklopädischem Charakter. Auch der 1657 erschienene Orbis pictus (Nürnberg bei Mich. Endter) beweist, dass C. die Janua bezüglich ihrer Hauptwirkung nach der Seite der Anschauung hin für verfehlt erachtet hat; denn er ist nichts weiter als die mit Bildern ausgestattete Janua. Man hat auch bei dieser Gelegenheit C. als den Vater des Anschauungsunterrichtes gepriesen. In der That hat dieses Buch den wirklichen Anschauungsunterricht auf Jahrhunderte hinaus vernichtet. Der Lehrer oder Vater, der in der Natur die Blume, die Pflanze, das Thier lebendig und körperlich hätte beobachten und den Kindern zur Beobachtung und Entwicklung ihrer Sinne hätte darbieten können, begnügte sich jetzt mit dem gänzlich werthlosen Flächenbilde, welches noch dazu in der unkünstlerischen und unrichtigen Darstellung gänzlich falsche Vorstellungen erzeugen musste. Trotzdem ist dasselbe bis in Goethe's Jugend das Haupt-Kinder- und Schulbuch geblieben. Freilich wollte C. eine solche Benutzung des Buches nicht; das Naturobject selbst und die körperliche Beobachtung stehen ihm theoretisch in erster Linie. Aber ob diese Forderung je verwirklicht wurde, ist mehr als zweifelhaft. Und thatsächlich spricht dagegen, dass auch die Objecte im Bilde vorgeführt werden, welche jeden Augenblick im Leben zu sehen waren.

Viel werthvoller als diese praktischen Schriften sind die theoretischen. Im Jahre 1628 vollendete C. seine grosse Unterrichtslehre, welche für die Schulen der böhmischen Brüder bestimmt und deswegen in böhmischer Sprache abgefasst war; als ihm die Hoffnung auf Wiederkehr in sein Vaterland verschlossen war, entschloss er sich, die Schrift in der Universalsprache erscheinen zu lassen und nannte sie Didactica magna. Wohl der grosse Umfang, die Schwierigkeiten der Erwerbung, die breite, mannigfach orakelhafte Darstellung, vor Allem aber die vis inertiae haben diesem Epoche machenden Werke jede weitere Wirksamkeit auf seine Zeit entzogen. Während die Janua trotz

ihrer Mängel immer wieder neu erschien, ist die grosse Unterrichtslehre den Zeitgenossen und den Nachfahren so gut wie unbekannt geblieben. Im Anschluss an diese grundlegende Schrift gab C. mehrere kleinere Schriften heraus, die uns aber grösstentheils nur dem Titel nach bekannt und auch für die Methode nicht von entscheidendem Werthe sind. Die letzte methodische Schrift ist die Novissima linguarum methodus, in Elbing verfasst. Im Wesentlichen werden hier die in der Janua und den anderen lateinischen Lehrbüchern durchgeführten Grundsätze vertheidigt; dann wird als Endziel der Lehrkunst hingestellt: schnell, angenehm und gründlich zu lehren. Als hauptsächliche Mittel werden Beispiel, Belehrung und Nachahmung bezeichnet und ein schnell zum Ziele führendes Verfahren entwickelt, welches die bekannten Forderungen des lückenlosen und zielbewussten Fortschreitens vom Leichteren zum Schwereren, von der Regel zur Ausnahme, vom Sinnlichen zum Abstracten und der Concentration verwirklichen soll. Alle diese Arbeiten sind eigentlich bloss vorbereitende. Denn C. jagte, wie Ratke, ebenfalls einem weit höheren Ziele nach, das er Pansophie nannte und worunter er sich eine methodische Codification des gesammten menschlichen Wissens dachte. Dieses grosse Werk sollte liefern: 1) eine gründliche, kurzgefasste Uebersicht der gesammten menschlichen Bildung, 2) eine leuchtende Fackel der menschlichen Einsicht, 3) eine feste Norm der Wahrheit aller Dinge, 4) eine sichere Tafel der Geschäfte des Lebens, 5) eine selige Leiter, die zu Gott hinauf führt. Es war ihm gelungen, einen polnischen Grossen für das Werk zu interessiren, dem er den Plan dargelegt hatte. Ausgeführt wurde derselbe so wenig wie der Ratke's, und die Welt hat dies sicherlich nicht zu beklagen — denn die Füllselstopfung der Janua wäre hier in noch grösserem Umfange vorgenommen worden —, eher dass Comenius durch diese Utopie an sorgfältiger Durcharbeitung seiner pädagogischen Schriften gehindert wurde.

Organisatorisch hat C. nur ein einziges Mal gearbeitet, als er die Schule in Saros-Patak einrichtete. Er bestimmte nach seinem Organisationsentwurfe sieben Klassen, die er Vestibularis, Janualis, Atrialis, Philosophica, Logica, Politica, Theologica oder Theosophica nannte; dieselben sollten zwischen dem 10. und 17. Jahre durchgemacht werden; doch wurden thatsächlich nur drei Klassen eingerichtet. Jede Klasse soll ihr besonderes Lehrbuch haben, das sie durchzuarbeiten hat. In den drei unteren Klassen

wird Latein und damit verbunden realistischer Unterricht ertheilt, ausserdem Katechismus, Schönschreiben, Rechnen, Geometrie und Musik. In der 4. Klasse tritt das Lateinische zurück zu Gunsten des Griechischen. Geistliche Musik wird täglich getrieben, Spiele und Turnübungen, auch dramatische Aufführungen, aber nicht der Alten, werden empfohlen. Die Wände der Schulstuben wurden mit Bildern und Inschriften bedeckt, welche dem Lehrstoffe der einzelnen Klassen entnommen waren. Der Unterricht begann mit einer Stunde Religion, worauf in den beiden weiteren Morgenstunden nach einhalbstündiger Pause das Hauptpensum der Klasse theoretisch und praktisch vorgenommen wurde. Nachmittags war eine Stunde Musik oder eine angenehme mathematische Uebung, dann zwei Stunden Geschichte und Stilübung [1]). Häusliche Arbeiten werden nicht verlangt. Ueber die Erfolge dieser Schuleinrichtungen wissen wir Nichts. Vortrefflich sind die Vorschriften, welche Comenius für die Schule ausgearbeitet hat [2]).

Die pädagogische Theorie des C. ist in der „Grossen Unterrichtslehre“ gegeben, welche Erziehung und Unterricht gleichmässig in einer oft überschwänglichen, bilderreichen, breiten Darstellung behandelt. Das Ideal des Verfassers ist, das Menschengeschlecht durch Erziehung zu dauernder Glückseligkeit nach dem Willen Gottes zu führen [3]). Des Menschen Bestimmung ist die ewige Seligkeit in Gemeinschaft mit Gott [4]). Um sie zu erreichen, bedarf man der Gelehrsamkeit oder Bildung (Kenntniss der Dinge, Sprachen und Künste), der Tugend oder Sittlichkeit (innere und äussere Verfassung der Handlungen), endlich der Religiosität oder Pietät (Verehrung des menschlichen Geistes für das höchste Wesen) [5]). Aller Standesbildung geht die Bildung zu Menschen voraus [6]). Dieselbe beginnt mit der Geburt [7]); Erziehung und Pflege kommen den Eltern zu, der Unterricht der Schule und dem Lehrer [8]), der die Lehrkunst verstehen muss [9]). Die Schulen müssen von allen Kindern besucht und die Gegenstände

[1]) Es ist lehrreich, dass Comenius an der einzigen Schule, die er organisirt hat, seine Vorschrift, nur vier Stunden Unterricht zu ertheilen, täglich um zwei Stunden überschritten hat; doch hat er zwei freie Nachmittage: Mittwochs und Freitags.

[2]) Beeger und Zoubek 2, 248 ff.

[3]) 2, 1 ff. [4]) 2, 9 ff.; 3, 6. [5]) 4, 6 ff.

[6]) 6, 3. [7]) 7, 2. [8]) 8, 2.

[9]) Praef. 8. 9.

und Ziele, nicht aber die Mittel und die Ausdehnung des Unterrichts müssen für Alle dieselben sein. Mit anderen Worten: für alle Schulen ist der Unterbau der Elementarbildung gleich; hier muss im Wesentlichen der Sinn für dieselben Lehrgebiete geweckt und erschlossen werden, für welche ihn die höheren Schulen nur zu erweitern und zu vertiefen haben; hier sollen dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden durch einen einfacheren Stoff, wie auf der höheren Stufe durch einen reicheren und complicirteren; hier ist nach gleichen Grundsätzen die Seele des Schülers der Mittelpunkt der Unterrichtsthätigkeit, wie in den höheren Schulen. (Idee der allgemeinen Volksschule.) Auch das Geschlecht begründet keinen Bildungsunterschied: die Mädchen sollen Lateinisch lernen, und die höchsten Stufen der geistigen Ausbildung sollen ihnen zugänglich sein[1]). Die Methode muss den verschiedenen Anlagen Rechnung tragen; letztere werden von Comenius mit wunderbarer psychologischer Begründung in sechs Klassen getheilt[2]). Berücksichtigung dieser so verschiedenen Anlagen im Masseunterricht ist doch möglich, weil bei Allen das gleiche Ziel verfolgt wird, die gleiche Natur vorhanden und die Verschiedenheit der Anlagen nichts als eine Verirrung und ein Mangel der natürlichen Harmonie ist[3]). Körperliche Gesundheit muss sorgfältige Berücksichtigung finden, um ein möglichst langes Leben zu erhalten, welches nothwendig ist, weil der Mensch so Vieles lernen muss; dies geschieht am besten durch richtigen Wechsel von Arbeit und Ruhe. Die Tageseintheilung des C. bestimmt acht Stunden Schlafs, acht Stunden äusserer Geschäfte, acht Stunden ernstlicher Arbeit[4]). Für den anstrengenden Unterricht werden die Morgenstunden in Aussicht genommen[5]). Allgemeine Forderungen alles Unterrichtes sind Induction[6]) und heuristische Methode, Concentration[7]) bezüglich des Lehrstoffes, der zu einer Zeit nur e i n e r sein darf, und bezüglich des Lehrers, der in e i n e m Gegenstande nur e i n e r sein soll, Herbeiführung des Verständnisses[8]), strenge Abstufung der Jahrespensen nach dem wachsenden Verständnisse der Schüler, innerhalb derselben Bildung verständiger methodischer Einheiten[9]) und Erweiterung in concentrischen Kreisen, dabei Beschränkung

[1]) 10, 2; 9, 5. [2]) 12, 22. [3]) 12, 26 ff.
[4]) 14, 15. [5]) 16, 9. [6]) 16, 19.
[7]) 16, 30. 31. [8]) 16, 36. 15. [9]) 16, 50.

des Lernstoffes auf das Wesentliche durch typisches Lehrverfahren und durch Bearbeitung zweckmässiger Lehrbücher[1]; Alles dies fasst Comenius unter der Forderung naturgemässen Unterrichts zusammen. Aller Sprachunterricht knüpft an die Muttersprache als etwas Bekanntes an[2]. Um keine Ueberbürdung hervorzurufen, sind nur vier Schulstunden täglich anzusetzen, die aber durch vier Stunden täglicher Privatarbeit zu ergänzen sind[3]. Jeder Unterricht soll mit der sinnlichen Anschauung beginnen[4], nur das lehren, was nützlich werden kann und augenblicklich zur Verwendung kommt[5], und nach derselben Methode[6] verfahren. Er muss ohne äusseren Zwang erfolgen[7]; dies wird der Fall sein, wenn die Lehrer freundlich sind, in richtiger Weise den Stoff wählen, so dass er das Interesse erweckt, und wenn sie diesen in richtiger Weise an die Schüler heranbringen. Zuerst muss stets die sinnliche Anschauung geübt werden, dann das Gedächtniss, nachher das Erkenntnissvermögen, am Schlusse erst die Urtheilskraft[8]. Es darf also den Schülern nie eine Aufgabe gestellt werden, für die sie nicht vollständig das Verständniss besitzen. Aber auch auf den Nutzen dessen, was er lernt, soll der Schüler stets verwiesen werden. Ebenfalls zur Erleichterung der Schüler und deshalb zur Förderung ihres Interesses soll überall dieselbe Methode walten, dieselbe Ordnung in allen Klassen der Schule herrschen, und in allen Händen sollen die gleichen Lehrbücher sein[9]. Das Unterrichtsverfahren soll so sein, dass die Schüler selbst sehen, denken und arbeiten lernen[10]. Dieses wird am meisten durch synthetische Methode und Anwendung dialogischer Form[11] gesichert; aber auch geschickt angeordnete Uebungen und Wiederholungen sind hier von grosser Bedeutung[12]. Dabei sichert das gegenseitige Fragen der Schüler dem Lehrer die Möglichkeit, sich zu überzeugen, ob Alles verstanden ist[13]. Die Klassen werden in Decurien eingetheilt, aber nur für die Wiederholungen; bei dem eigentlichen Unterrichte muss der Lehrer die Sonne seiner Klasse sein, der er gleichmässig Licht und Wärme spendet[14], d. h. er muss stets Alle zusammen und auf einmal

1) 16, 57—63. 2) 17, 25. 28. 3) 17, 35.
4) 17, 28 VI. 41. 42. 5) 17, 44. 45; 18, 7. 8. 40.
6) 17, 48. 7) 17, 16. 8) 17, 28 VII.
9) 17, 48. 10) 18, 45—47. 11) 19, 35.
12) 18, 43. 13) 18, 43. 14) 19, 18.

unterrichten, der Unterricht darf sich nie in Einzelgespräche auflösen; sonst wird es nicht gelingen, der Schüler Aufmerksamkeit zu erwecken und wach zu erhalten; dabei muss der Lehrer an höherer Stelle stehen, allen Schülern sichtbar sein und die Forderung durchführen, dass Alle auf ihn ihre Augen gerichtet halten[1]). Zusammenhängender Vortrag ist verwerflich; derselbe muss stets durch Einstreuung passender Fragen unterbrochen werden, weil die Schüler sonst müde und theilnahmlos werden[2]); falsche Antworten corrigiren die Schüler, die auch sonst sich gegenseitig belehren, indem sie die Auseinandersetzungen des Lehrers wiederholen. Ueberhaupt empfiehlt sich die dialogische Form für die Lehre und die Lehrbücher am meisten[3]). Die schriftlichen Arbeiten werden mit Hilfe der Decurionen corrigirt; dabei überzeugt sich der Lehrer durch wechselnde Controle davon, dass dieses geschehen ist[4]). Jede Klasse hat ihr Lehrbuch, das der Lehrer durcharbeiten muss; ein Auszug des Stoffes theils im Texte, theils in Bildern muss an die Wände des Lehrzimmers gemalt sein[5]); denn Comenius verlangt dem Gebrauche jener Zeit entgegen für jede Klasse ein besonderes Lehrzimmer. Die Curse sind auf ein Jahr bemessen[6]). Zusammengehöriges ist auch im Unterrichte so zu behandeln; also Wort und Sache, Lesen und Schreiben (Schreibleseunterricht)[7]), Stil und Gedanke[8]), Lehren und Lernen, Spiel und Ernst. Alle schriftlichen Uebungen dürfen nur bekannten Stoff zum Gegenstande haben.

Für den Unterricht in den Wissenschaften und in den Künsten werden nun besondere Vorschriften gegeben. Die Hauptsache ist auch hier Pflege der Anschauung[9]) und die stete Combination analytischen und synthetischen Verfahrens[10]), endlich Uebung. Die Sprachenbildung beschränkt sich auf die Erlernung der nothwendigen Sprachen, d. h. der Muttersprache, der Nachbarsprachen und wegen des Lesens verständig geschriebener Bücher der lateinischen. Nur Philosophen und Aerzte bedürfen des Griechischen und Arabischen, die Theologen des Griechischen und Hebräischen. Jede Sprache wird nur so weit erlernt, als es die Nothwendigkeit erheischt[11]). In der Schule

[1]) 19, 20. [2]) 19, 20, 5. 35. [3]) 19, 35.
[4]) 19, 26. [5]) 19, 37. [6]) 19, 39.
[7]) 19, 47. [8]) 19, 48. [9]) 20, 7 ff.
[10]) 20, 15—23. [11]) 22, 1. 2.

sind Erkenntnissvermögen und Sprache an einem Stoffe zu bilden, der für das jugendliche Alter passt; nach diesem Grundsatze werden die Klassiker aus dem Unterrichte ausgeschlossen, weil sie nur für Männer passen. Jede Sprache wird besonders erlernt, d. h. eine immer nach der anderen [1]), wie überhaupt zu einer Zeit die Schüler immer nur für eine Disciplin in Anspruch genommen werden sollen. Für die Muttersprache werden acht bis zehn Jahre gefordert, weil sie auch die Sachkenntnisse schafft, für eine neuere fremde Sprache ein Jahr, für das Lateinische zwei, für das Griechische ein, für das Hebräische ein halbes Jahr [2]). Die Spracherlernung erfolgt durch Gebrauch und Uebung, d. h. durch Hören, Lesen, Wiederlesen, Abschreiben, schriftliche und mündliche Nachahmungsversuche. Die Regeln sind lediglich grammatisch, d. h. sie erklären das Was und das Wie, aber nicht das Warum? Bei jeder neuen Sprache beschränkt sich die Grammatik auf deren Eigenthümlichkeiten [3]). Bei den ersten Uebungen einer neuen Sprache muss der Stoff bekannt sein, um die Schwierigkeiten für den Lernenden nicht zu steigern [4]). Nur die Muttersprache und die lateinische werden bis zu völliger Beherrschung erlernt [5]). Die im lateinischen Unterrichte, aber ebenso in jedem anderen Sprachunterrichte zur Verwendung gelangenden Lehrbücher sind: 1) Vestibulum, das den Stoff zu den ersten Sprachübungen liefert (Benennung der im kindlichen Gesichtskreise liegenden Gegenstände, Lehre von den Substantiven und verwandten Wortarten, Declinations- und Conjugationstabellen, kleine Sätze). 2) Janua, die 8000 Worte in kurzen Sätzen, eine kurze Grammatik, eine Prosodik, Wortbildungs- und Wortfügungslehre enthält. 3) Palatium (Atrium), das Gespräche über alle Dinge mit reicher Phraseologie und einer Sammlung von blumenreichen Wendungen mit Angabe der Quellen gibt. 4) Thesauri, worunter Comenius einen Kanon sittlich unanstössiger Schriftsteller versteht; dazu gehören Regeln über die Beachtung und Sammlung der kraftvollen Ausdrücke der Rede und über die sorgfältige Vertauschung der Idiotismen. Von den Schriftstellern werden nur einige in Bruchstücken in der Schule gelesen, nach dem für Patak entworfenen Plane in der 4. Klasse, wo im ersten Vierteljahre der gewöhnliche Stil

1) 22, 9. 2) 22, 10. 3) 22, 14.
4) 22, 15. 5) 22, 17.

geübt werden sollte, im zweiten Reden aus Historikern und des Cicero mit Pflege des oratorischen Stils, im dritten Ovid, Horaz und Vergil mit Pflege des poetischen Stils, im vierten sententiöse Schriftsteller, wie Seneca und Tacitus, mit Unterweisung in Anfertigung von Reden, Briefen und Gedichten. Den Schülern muss aber ausserdem ein Verzeichniss von lesenswerthen Schriftstellern gegeben werden, damit sie für spätere Privatlectüre keine Missgriffe begehen [1]). Die Stilbildung, welche täglich, ja stündlich erfolgen muss, nimmt Cicero zum Muster, ohne in Phrasenthum auszuarten [2]). In und ausserhalb der Schule muss stets Latein gesprochen werden [3]). Als Hilfsbücher kommen zum Vestibulum ein kleines deutsch-lateinisches und ein lateinisch-deutsches Wörterbuch, zur Janua ein lateinisch-deutsches etymologisches Wörterbuch, zum Palatium ein phraseologisches Buch für die deutsche, lateinische und griechische Sprache mit Angabe der Quellenstellen, zum Thesaurus ein allgemeines Hilfsbuch, welches über Alles in je zwei Sprachen vergleichend Auskunft gibt (z. B. Sprüchwörter, Metaphern etc.) [4]). Auch hier hatten die Jesuiten bereits vorgearbeitet, und Comenius bezieht sich auf ein polnisch-lateinisch-griechisches Hilfsbuch des Jesuiten Gregorius Cnapius, an dem er verschiedene Ausstellungen macht [5]).

Die sittliche Bildung wird durch alles Lernen gefördert. Die Jugend muss durch Unterricht und Gewöhnung zu allen, vor Allem aber zu den vier antiken Cardinaltugenden — Klugheit, Mässigkeit, Selbstbeherrschung und Gerechtigkeit — erzogen werden. Man geht von Beispielen aus und kommt schliesslich zu theoretischen Festsetzungen; die Hauptsache ist aber, dass dieselben auch stets und zwar von vornherein bethätigt werden [6]).

Die religiöse Bildung endlich wird aus der heiligen Schrift, durch Betrachtung der Welt und aus uns selbst gewonnen. Die Wege dazu sind Nachdenken über die Werke, Worte und Wohlthaten Gottes, äusserliche und innerliche Gottesverehrung, Gebet und Selbstprüfung. Die Lectüre der heiligen Schrift muss in den Schulen das A und das O sein [7]); die heidnischen Schriftsteller, welche die Frömmigkeit beeinträchtigen, sind zu verbannen;

[1]) 22, 19—23.

[2]) Opp. didact. omn. 2, 199 ff.

[3]) Opp. didact. omn. 2, 204 f.

[4]) 22, 24. [5]) 22, 25. [6]) 23. [7]) 24.

höchstens Seneca, Epiktet, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Sittlichkeit, bei denen sich weniger Irrthümer und abergläubische Meinungen bemerken lassen, können für den Jugendunterricht verwendet werden. Und als Autorität für diese fanatische Auffassung wird — Erasmus in's Feld geführt[1])!

Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser. Die Zucht darf nur gegen solche Schüler geübt werden, die Unrecht thun, und hat die Aufgabe, die Verfehlung für die Zukunft zu verhüten. Sie darf nicht im Affect geübt werden. Zuchtmittel, welche eine Steigerung des Fleisses herbeiführen, sind Tadel und Lob, Spott, Certiren. Dagegen richten sich gegen Beweise von Gottlosigkeit, Unkeuschheit, Trotz und Bosheit, Hochmuth, Neid und Trägheit das Beispiel des Lehrers, Belehrung, Ermahnung und Rüge und selten Anwendung der körperlichen Züchtigung; am meisten wird der Lehrer ausrichten, dessen Liebe die Schüler wahrnehmen[2]); ausserdem werden Wachsamkeit und Erregung der Aufmerksamkeit mehr ausrichten als Strafen. Für die Kindheit ist der rechte Erziehungsplatz der Schoss der Mutter (schola materna)[3]). Hier hat C. in reizender Weise dargelegt, wie bei der Mutter bereits der Grund zu allen künftigen Unterrichtsfächern gelegt wird [1) Naturwissenschaften: Wasser, Erde, Schnee, Regen. 2) Optik: Licht, Finsterniss. 3) Astronomie: Mond, Sonne. 4) Geographie: Berg, Thal, Ebene, Fluss. 5) Chronologie: Stunde, Woche, Tag. 6) Geschichte: was jüngst geschehen ist, was weiter zurück und was in der Zukunft liegt. 7) Arithmetik: wenig, viel. 8) Geometrie: gross, klein, lang. 9) Grammatik: richtige Aussprache. 10) Dialektik: richtiges Fragen und Antworten. 11) Rhetorik: Gesticulation beim Sprechen. 12) Poesie: Verschen; Musik: Singen. 13) Hauswirthschaftslehre: Vaterhaus. 14) Politik: Rathhaus etc.][4]). Ebenso werden hier die Grundlagen der sittlichen Erziehung gelegt. Nachher folgt die

[1]) c. 25. Später (c. 17 der Novissima ling. meth.) wird die Lectüre und Imitation der lateinischen Schriftsteller von Comenius empfohlen.

[2]) c. 26.

[3]) Comenius hat für den Unterricht der schola materna 1633 die schola infantiae s. de provida iuventutis primo sexennis educatione, eine eigene kleine Schrift, herausgegeben. Vormbaum, Evang. Schulordn. 2, 776 ff., gibt einen Abdruck des „Informatorium der Mutterschule", einer Schrift, die Comenius 1633 deutsch herausgab.

[4]) 27, 16—23.

Muttersprachschule (schola vernacula), dann die lateinische Schule (schola latina), endlich die Akademie (Academia). Die erste ist in jedem Haus, die zweite in jeder Gemeinde, die dritte in jeder Stadt, die vierte in jeder Provinz bezw. in jedem Staate. Der Unterschied der vier Schulgattungen besteht bloss in der Form der Uebungen. In der deutschen Schule[1]) wird Alles in allgemeinen und groben Zügen, in den beiden folgenden mehr im Besonderen und Einzelnen gelehrt; in der Mutterschule werden die äusseren Sinne, in der deutschen der innere Sinn, die Phantasie und das Gedächtniss, sowie Hand und Sprache durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen, Messen, Wägen, Auswendiglernen u. s. w., in der lateinischen Verstand und Urtheil mittelst Grammatik, Dialektik, Rhetorik und der realen Fächer und Künste geübt. In der Akademie wird der Wille gebildet, und zwar durch Theologie, welche die Fähigkeiten entwickelt, durch welche die Harmonie der Seele erhalten werden kann, durch Philosophie, welche die Harmonie des Geistes herbeiführt, durch die Medicin, welche die Regelung der Lebensverrichtungen des Körpers lehrt und durch die Rechtswissenschaft, welche die Erhaltung der äusseren Güter zum Gegenstande hat. Mutterschule und deutsche Schule nehmen die gesammte Jugend beiderlei Geschlechts auf, während die lateinische Schule für Jünglinge bestimmt ist, die nach Höherem als der Erlernung eines Handwerkes streben, die Akademieen endlich die leitenden und lehrenden Stände ausbilden.

Die Pflege des Kindes in der Mutterschule enthält die herkömmlichen Aufstellungen. Mit sechs Jahren kommt dasselbe in die deutsche Schule; dieselbe hat sechs Klassen, jede Klasse hat vier Stunden Unterricht, und für jede ist ein Lehrbuch bestimmt, natürlich in der Muttersprache mit Fernhaltung aller Fremdwörter abgefasst. In den zwei Morgenstunden übt man Verstand und Gedächtniss, in den zwei Nachmittagstunden Hände und Stimme. Hier lernt der Schüler seine Muttersprache correct lesen, schreiben und sprechen, rechnet im Kopfe und auf der Tafel, misst, singt geistliche Melodieen und lernt Psalmen und

[1]) Für den Unterricht in derselben hat er sechs Büchlein bearbeitet, die aber nie herausgegeben worden sind; er nennt sie violarium, rosarium, viridarium, labyrinthus sapientiae, balsamentum, paradisus animarum; sie sollten in den sechs Klassen nach einander gebraucht werden.

geistliche Lieder auswendig, Katechismus und Bibel genau kennen, erwirbt sich einige Geschichtskenntniss, einige Kosmographie und eine allgemeine Kenntniss von Haus und Staat, Gewerben und Künsten[1].

Mit zwölf Jahren findet der Eintritt in die Lateinschule statt. Dieselbe hat sechs Klassen: Grammatica, Physica, Mathematica, Ethica, Dialectica, Rhetorica, welche in sechs Jahren absolvirt werden. Grammatik geht voran, da sie der Schlüssel zu Allem ist, dann kommen die Realien, welche den Stoff für die formalen Disciplinen, Dialektik und Rhetorik, liefern müssen. Lehrgegenstände sind: Deutsch, Latein, Griechisch, Hebräisch und die sieben freien Künste, dazu Physik, Chronologie, Geschichte, die sich auf alle Klassen vertheilt, Ethik und biblische Theologie[2].

Auf die Akademie gehören, wie die tüchtigsten Lehrer, gute Bibliotheken und reiche Sammlungen, so nur die talentvollen Köpfe, deren Befähigung zu einem Studium durch eine Abgangsprüfung auf der lateinischen Schule festgestellt wird[3]. Hier werden ausser der Betreibung der Fachstudien Auszüge aus allen Schriftstellern, heidnischen und christlichen, gelesen, die geeignet sind, ein Bild von denselben zu geben[4]. An die akademische Bildung schliessen sich Reisen[5]. Ferien sollen im Herbste sein, wo auch die Versetzungen stattfinden. Samstag Nachmittag ist stets vom Unterricht frei. Am Ende des Schuljahres finden feierliche öffentliche Prüfungen statt; während des Jahres prüfen sich die Schüler allwöchentlich selbst, allmonatlich prüft der Rector, vierteljährlich ein Schulvorsteher mit dem Rector — also an Prüfungen ist kein Mangel.

Die Schulgebäude müssen gesund, reinlich und still gelegen sein; auf die äussere würdige Ausstattung ist sorgfältig zu halten, da dies auf die Lernfreudigkeit der Schüler vortheilhaft einwirkt. Auch Spielplätze und Gärten zur Erholung dürfen nicht fehlen[6], ebensowenig ein Festsaal für Festversammlungen und theatralische Aufführungen, der die ganze Schule fassen kann. Ferien wurden in Saros-Patak viermal gegeben: je acht Tage vor und nach Weihnachten, Ostern und Pfingsten, und ein Monat zur Erntezeit; dazu kam jedes Vierteljahr eine Woche für theatralische Spiele.

1) c. 29. 2) c. 30. 3) c. 31. 4) 31, 8.
5) c. 32. 6) 17, 17.

Es gibt keine Schrift dieser Zeit, welche in solcher Vollständigkeit und in so systematischer Darlegung die ganze Unterrichts- und Erziehungsfrage behandelt. Ueberall sucht C. wenigstens nach psychologischen Gründen, auf die er seine Vorschläge begründet. Freilich würde man sehr irren, wenn man darin lauter originelle Gedanken erkennen wollte. Vielmehr steht C. durchaus auf den Schultern seiner Vorgänger: Sturm, Baco, Ratichius, Lubinus, Campanella, Vives, die Jesuiten, Hartlib sind von ihm studirt und benützt. Würden wir alle pädagogischen Schriften jener Zeit kennen, so würde sicherlich noch Manches von dem, was jetzt noch als originell gilt, nicht so erscheinen dürfen[1]). Aber wie viel im Einzelnen ihm oder Anderen gehören mag, probehaltig ist oder nicht, einen symptomatischen Werth für die Zeitverhältnisse wird er mit Ratichius und Anderen immer behalten. Die grossartige Theilnahme, welche Fürsten, Städte und Privatleute beiden widmeten, zeigt, dass das Vertrauen in das bisherige Schulwesen erschüttert, die Stellung des Lateinischen eine andere geworden war. Noch ist es Weltsprache, aber die auf die Erlernung verwendete Zeit erscheint dringend einer Abkürzung bedürftig; diese letztere wird durch methodisch gearbeitete Compendien herbeizuführen versucht. Aber auch die Wissenschaft der Zeit soll auf demselben Wege in der Schule vermittelt werden: Alstedt, die Jesuiten, Ratichius und Comenius ringen nach encyklopädischer Zusammenfassung: der durch Compendien rascher in seiner Sprachkenntniss geförderte Schüler soll auf demselben Wege sich die Hauptthatsachen der Wissenschaft (Realien) aneignen. Die lateinischen Klassiker bilden nur einen unnützen Aufenthalt; ja sie enthalten gar nicht den Sprachstoff, den man im damaligen Leben nöthig hat, um sich lateinisch verständlich zu machen. Muttersprache und Christenthum in evangelischer Form bilden für Ratichius und Comenius den Angelpunkt ihrer Thätigkeit; auf ersterer wird der fremdsprachliche Unterricht begründet, das letztere führt zu der

[1]) Vgl. z. B. die Ausführungen von Paulsen über Lubinus a. a. O. S. 316 f. Er hätte noch Elias Bodinus und Caspar Scioppius nennen dürfen; des Letzteren Mercurius bilinguis s. Nucleus linguae latinae, Grammat. philosoph. pro linguae lat. magistris et tironibus (beide Mailand 1628) und Consultationes de scholarum et studiorum ratione berührten sich vielfach mit den deutschen Reformplänen. Vgl. Jo. Balth. Schuppius, Vom Schulwesen 2, 119 ff.

Forderung einer Beschränkung der heidnischen Lectüre und einer Hervorhebung der heil. Schrift. Die griechische Sprache tritt bei beiden zurück, wie in dieser Zeit durchgehends[1]; C. verlangt sie nur für Aerzte und Theologen, beide wenden ihr ein Jahr zu — gerade genug, um die Bedürfnisse der Medicin und der Theologie zu decken. Dagegen macht sich die nationale Entwicklung der Nachbarvölker und die politische Berührung geltend: Ratichius lässt im Köthener Seminar französische Lehrer ausbilden, nach C. sollen auf die Muttersprache im Unterrichte die modernen Nachbarsprachen folgen. Diese Forderungen gehen nicht verloren: aber die methodisch-didaktischen Arbeiten des C. haben geringe Nachwirkung gehabt, wenn sie auch in verschiedenen Schulordnungen Verwerthung gefunden haben; meist blieb es beim Alten[2].

§ 19. Die Nachwirkungen der Reformbestrebungen in der Schulgesetzgebung.

Der dreissigjährige Krieg hatte dem deutschen Bildungswesen tiefe Wunden geschlagen[3]: eine Reihe von protestantischen Schulen war durch die siegreiche katholische Partei in Besitz genommen und den Jesuiten übergeben; andere Anstalten waren theils durch die unmittelbare Berührung mit dem Kriege aufgelöst, theils in Folge der in den am schwersten getroffenen deutschen Landschaften eingetretenen Verarmung geschlossen oder wenigstens reducirt worden. Es galt nun, nachdem der Friede wieder errungen war, überall Verlorenes wiederherzustellen, in Unordnung Gerathenes neu zu ordnen. Freilich mangelte jetzt häufig die thätige Theilnahme der Fürsten und Städte, wenn es sich um Bildungsfragen handelte; die materiellen Fragen machten sich unabweisbar geltend[4]. Mannigfach lässt sich bei der Neuordnung der Einfluss von Ratichius und Comenius nachweisen. So hat z. B. die magdeburgische Schulordnung von 1658[5] die Bestimmung, die Schulen „sollen fruchtschaffende seminaria pietatis

[1]) Vgl. Paulsen a. a. O. S. 319 f.

[2]) Hentschel, Joh. Balth. Schupp. Progr. Döbeln 1876. S. XXIV ff.

[3]) G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Aus d. Jahrh. d. gross. Krieges. Leipzig.

[4]) Hentschel, Joh. Balth. Schupp. Progr. Döbeln 1876. S. XX ff.

[5]) Vormbaum 2, 487 ff.

morum et virtutum sein". Die Unterrichtszeit wird auf 6 Stunden täglich bestimmt, darunter 1 Stunde für Gesang, eine zweite für Religions- und Andachtsübungen (§ 12), ganz wie in der Schulordnung für Patak. Die Bestimmungen über Zucht erinnern oft wörtlich an Comenius, und das von ihm verlangte Abgangsexamen zur Ermittelung der Reife für die Universität wird § 12 vor den „Gerichtsherren, Räthen der Städte, Beamten, auch Patronis, Pastoribus oder Schul-Dienern" angeordnet; ebenso sollen die Praeceptores sich den Eltern gegenüber darüber äussern, „ob sie ihrer Söhne oder Verpflegten Ingenia also geschaffen und bewandt finden, dass sie mit Nutz auf Universitäten zu Continuirung der Studien geschickt werden mögen". In gleicher Weise zeigen die Bestimmungen über Lehrer und Schul-Inspectoren mannigfache Anklänge an die Pataker Ordnungen. Durchaus übereinstimmend ist der Eingang des eigentlichen Methodus (S. 501 f.), wo die Nothwendigkeit des Unterrichts begründet wird; fast wörtlich die Sectio I, wo Finis und Media des Methodus ganz in Comenius'schem Sinne festgestellt sind. Ebenso wird man keinen Augenblick im Zweifel sein, woher in Sect. II Cap. I der Satz stammt, dass in allen Dingen die certitudo et veritas ex libro Naturae et Scripturae erkannt werden solle. Sehr lehrreich ist Cap. II derselben Sectio, wo ganz in der schematisirenden Weise des Comenius de Subjecto informationis, d. h. den Lehrer und seine requisita gesprochen wird, die generalia (pietas und probitas), specialia (scientia; benevolentia; fidelitas; prudentia: a) quoad informationem [proponendi, illustrandi, interpretandi, confirmandi, refutandi, repetendi, exercendi, applicandi, digerendi, colligendi]; b) quoad disciplinam; c) quoad conversationem cum disciplulis: patientia, constantia; autoritas) und individualia sind. Das subiectum recipiens informationis ist ein jeder vernünftige Mensch. Die Anordnungen zur Erzielung der pietas und probitas decken sich ganz mit denen des Comenius, von dem auch die Eintheilung in 4 sechsjährige Schulorganismen entlehnt ist (Sect. II Cap. III § 8); die Bezeichnungen der Schulordnung sind: Mutter-Schule oder Hauss-Zucht, Stadt- und Dorf-Schule, öffentliche Land-Schule oder Gymnasium, Hohe Schule oder Academia. Im Unterrichte selbst wird verlangt, dass nur Verstandenes zum Auswendiglernen aufgegeben werde; das Memoriren soll einigermassen judiciös erfolgen, der erste Vortrag möglichst anschaulich sein. Das schematisirende Compendiumwesen spielt

eine grosse Rolle. „Bei jedem Obiecto soll dem Discipulo gezeigt werden: eine Tabula synoptica zu vielfältiger unablässiger Repetition, eine Summa Mnemonica, um das was er verstehet, genauer einzubilden und in gewisse Classes per Onomatologiam et Pragmatologiam einzutheilen, das Iudicium zu schärffen etc., endlich ein Systema und Bibliotheca, „wodurch er lernet alle Autores, so er lieset, in gewisse Classes eintheilen und von Allem, so er gelernet, zu jederzeit gute fertige Nachricht geben". Von Lehrbüchern sind der Orbis pictus des Comenius eingeführt „dass man zum Wenigsten in jeder Schule ein Exemplar desselben habe", ebenso die Janua und das Atrium; ferner „die zu Gotha gefertigten Excerpta aus dem Terentio, Plauto und Cicerone", also eine Chrestomathie ganz im Sinne des Comenius „sammt einem dazugehörigen Thesauro". Der griechische Unterricht hat die Knaben „vor allen Dingen auf die Textus evangelicos ordinarios und folgends auf das Novum Testamentum sammt dem Lexico Pasoris und alsdann und nicht ehe auf andere Autores neben der Portula Graecae Linguae Seidelii mit der Zeit zu weisen". In ähnlicher Weise soll es mit dem Hebräischen gehalten werden. Nur „ingenia, welchen die Poësis absonderlich beliebet", sollen „mit Hindansetzung ärgerlicher Bücher auf des Ovidii Libros de Ponto, ingleichen auf den Virgilium geführet und in solchem studio perficiret werden". In dem Unterrichte der Logik, Rhetorik und Ethik werden ebenfalls die Tabulae, Onomatologia und Pragmatologia gefertigt. Eigentlich wäre nach § 23 auch noch die Gründung eines vollständigen Gymnasiums mit Anleitung zu den Universitäts-Studien erforderlich, und es müssten nach § 24 „aus der gantzen Philosophia, Theologia, Jurisprudentia und Medicina 1) eine Tabula, 2) eine Summa, 3) ein Systema nebst Bibliotheca, die auf's Höchste um einen Thaler verkaufft", in den Händen jedes Schülers sein; ja, „es dürfte keiner, er habe denn, was ihm zu seinem scopo ex Philosophicis und der Facultät, wobey er zu bleiben gedenkt, nöthig, gründlich gefasset, aus dem Gymnasio ad studia Academica dimittiret werden". Aber man musste „solches Werck, biss zu fernerer Einrichtung noch zur Zeit in etwas anstehen lassen"; dafür sollen die Praeceptores den Abiturienten „deutliche und treue Anleitung geben".

So sehr nun die Schulordnung von den Gedanken des Comenius durchdrungen ist, so wenig hat sie trotzdem die eigentlich methodischen Absichten desselben durchzuführen vermocht.

Comenius will die Muttersprach-Schule nur der Muttersprache gewidmet wissen, die Schulordnung (Sect. II Cap. IV § 3) gestattet in derselben bereits die Betreibung des Lateinischen. In der Aufeinanderfolge der Lehrgegenstände ist die alte Ordnung: Sprachen, Logik, Rhetorik, Philosophie beibehalten und Comenius nur insofern eine Concession gemacht, als die Anfänge für diese Gegenstände schon auf den unteren Stufen gemacht werden sollen. Neben den Lehrbüchern des Comenius sind noch andere für Phrasen, Grammatik und Stilistik, sowie besondere Lehrbücher und Tabellen für Logik, Rhetorik angeführt. Ausser der Chrestomathie von Terenz, Plautus und Cicero werden Cornelius Nepos, Cicero's Officien, Briefe und Reden, Q. Curtius „und andere Autores publice und privatim" gelesen.

Besonderes Interesse bietet die unter dem Namen **„Schul-Methodus"** bekannte **Sachsen-Gothaische Schulordnung**[1]) **von 1642.** Dieselbe ist von dem Rector **M. Andreas Reyher**[2]), einem Ratichianer, entworfen. Der Fürst, ein wahrer Landesvater, suchte durch verständige Massregeln die Wunden zu heilen, welche der Krieg auch seinem Lande geschlagen hatte, und wieder geordnete Zustände herbeizuführen. Dabei war er auch auf innere Hebung des Volkes bedacht, bei der ihn Kirche und Schule unterstützen sollten. Für letztere bediente er sich hauptsächlich der Unterstützung Reyher's, der von ihm als Rector des Gymnasiums in Gotha berufen worden war. Hier stellte dieser die verfallene Zucht wieder her[3]) und griff allmählich auch in die innere Organisation der Schule entscheidend ein[4]). Beeinflusst sind die pädagogischen Ansichten Reyher's von Ratichius und Comenius. Gleich der Magdeburger Schulordnung hat auch Reyher die schematische Erörterung über Finis, Subjectum und Media; auch die Raisonnements über Pflichten von Lehrern und Schülern gleichen durchaus jenen und gehen auf Comenius zurück, während die Eintheilung namentlich der Didactica specialis Ratichius entnommen ist, von dem auch die Vorschrift stammt: Autor esto unus, certus, jucundus, tersus et plenus. Echt Ratichianisch ist

[1]) Abgedruckt bei Vormbaum 2, 295 ff. — M. Schulze, Die Entwicklungsepoche des deutschen Volksschulw. unter Herz. Ernst d. Frommen. Gotha 1855.

[2]) Rud. Heine, Rector M. Andreas Reyher, der Verf. d. Goth. Schulmethodus. Progr. Holzminden 1882.

[3]) Heine a. a. O. S. 17 f. — Chr. Ferd. Schulze, Gesch. d. Gymn. z. Gotha. Gotha 1824. S. 119—187.

[4]) Die Materialien bei Heine a. a. O. S. 21 ff.

auch das Verlangen, dass die Grammatik nur wenige klare Regeln enthalten und die allgemeinen grammatischen Bezeichnungen für alle Sprachen dieselben sein sollen. Reyher hat selbst eine solche Parallelgrammatik verfasst: Compendium Grammaticae generalis quadrilinguis, neben der es Specialgrammatiken gab, z. B. ein Compendium Grammaticae latinae specialis. Latein soll schon mit fünf Jahren gelernt werden, womit weder Ratichius noch Comenius einverstanden gewesen sein würden. Auch die Lehrmethode ist nicht durchgängig die Ratichianische, von der nur die Paradigmata declinandi et conjugandi beibehalten sind, die aber auch Comenius und die Magdeburger Schulordnung haben. Beiden Didaktikern gemein ist die Scheidung eines elementaren (universalis) und eines wissenschaftlichen (specialis) Curses im grammatischen Unterricht, ebenso die Fassung der Regeln in deutscher Sprache und die Verwendung der letzteren zur Erklärung. Ueberall wird auf Anschaulichkeit gedrungen ganz in der Weise, wie dies von Ratichius geschah. Von diesem ist auch entlehnt das „nach dem sensu exponiren, die dreimal durch den Lehrer erfolgende Exposition, „das Exponiren durch die besseren Schüler und so fort, bis alle die Lection gefasst haben“, die Durcharbeitung desselben Schriftwerkes — nicht wie bei Ratichius des Terenz, sondern eines Lesebüchleins — zuerst nach der Formenlehre, dann nach den Hauptregeln der Syntax, der Anschluss der Schreibübungen an den Lesestoff, welche durch Uebersetzungen in's Deutsche vorbereitet werden. Die Lehrbücher des Comenius sind theilweise eingeführt, und zwar sollen dieselben viermal durchgearbeitet werden „alle wochen acht tituli“.

Durchgreifender und wesentlicher für die Folgezeit waren die für die Volksschulen des Landes getroffenen Bestimmungen[1]). Darnach besteht der Schulzwang vom zurückgelegten fünften Jahre ab; jeden Tag sind sechs Stunden Unterricht, drei Vormittags und drei Nachmittags, am Mittwoch und Samstag fällt der Nachmittagsunterricht aus. Auch in den auf den Dörfern sechswöchentlichen, in den Städten vierwöchentlichen Ferien wird täglich in 2 Stunden Unterricht ertheilt. Demselben werden bestimmte, von Reyher verfasste Lehrbücher zu Grunde gelegt, ein

[1]) Vormbaum, Evang. Schulordnungen 2, 295 ff. — Kehr in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 7, 806 ff. und Pädag. Blätter 2, 144 ff. — Neue verbesserte Auflagen des Methodus erschienen 1648. 1653. 1662. 1672 u. 1685.

ABC-Buch, ein deutsches Lesebuch, eine Arithmetik, eine kurze Natur- und Nützlichkeitslehre; das ABC- und das deutsche Lesebuch bekommen die Kinder einmal „von der Herrschaft“ umsonst. Jede Schule hat drei Klassen, die aber gleichzeitig unterrichtet werden. Der Lehrstoff besteht ausser der in ausgedehntem Masse bedachten Religion in Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen und in der materiell von Comenius übernommenen, überall auf wirkliche Anschauung und Erfahrung begründeten Nützlichkeitslehre (Belehrungen über Pflanzen, Thiere, Menschen, Naturerscheinungen, Himmels- und Vaterlandskunde, Gesetze, Haushaltung, Messkunst etc.), der auch die Aufsatzthemata entlehnt werden sollen. Um die von Ratichius verlangte Uebereinstimmung der Erziehung in Schule und Haus durchzuführen, wurde für die häusliche Erziehung eine „Kurtze Anleitung“ aufgestellt, deren Verlesung an dem öffentlichen Examen angeordnet wurde. Ueber den Ausfall des Examens wurden sorgfältig Tabellen geführt, worin die mangelhaften Leistungen und die angeordnete Remedur verzeichnet wurden. Auch eine bessere Stellung der Lehrer wurde angestrebt, die Besoldung erhöht, die Anstellung auf Zeit aufgehoben und ein Wittwenfiscus begründet. Der Methodus enthält treffliche, mehrfach Ratichius entlehnte methodische Bestimmungen (z. B. bezüglich der Methode, in der untersten Klasse das Lesen zu lehren) und ausführliche Lehrpläne für die einzelnen Klassen, deren Durchführung durch Einsetzung einer regelmässigen Inspection und den Erlass einer Instruction für die Visitatoren von 1664 [1]) sicher gestellt werden sollte. Ueberall wird auf das sittliche Verhalten der Schüler ein entscheidender Werth gelegt; die Zuchtmittel und Strafen werden ganz im Sinne von Ratichius und Comenius bestimmt. Aber auch der Gesundheit wird Rechnung getragen. So lautet Cap. X § 15, „(die Schüler) sollen fein gerade sitzen, nicht krumm oder gebückt, noch die Augen zu sehr auf die Bücher legen, weil sie hierdurch dem Gesichte Schaden thun, hingegen aber ein jedes sein Buch, so viel möglich, fein gegen das Licht halten.“ Aehnliche pädagogische Reformbestrebungen vertritt in Sachsen Johann Raue, der bereits die Ueberleitung der Schuleinrichtungen von Ratichius und besonders von Comenius zu den realistischen Schöpfungen, wie sie die Ritterakademieen darstellen, repräsentirt [2]).

[1]) Vormbaum 2, 360 ff.

[2]) Aug. Ziel, Joh. Raue's Schulenverbesserung. Prog. Dresden-Neustadt 1886.

Diese Bemühungen verdienen um so rückhaltlosere Anerkennung, als die Schulordnung und andere Schriften dieser Zeit[1]) zur Genüge zeigen, wie traurig es meist um die Volksschulen, namentlich in Folge der gänzlich ungenügenden Qualification der Lehrer bestellt war. Dieselben waren oft Handwerker, die ihrer Nahrung nachgingen und die Schule ihren Frauen oder sich selbst überliessen; sie konnten nur mangelhaft lesen, noch weniger orthographisch schreiben, in der Rechenkunst konnten sie öfter das Einmaleins nicht etc. Ueberall mangelten eine tüchtige Lehrerbildung und die Mittel, tüchtige Lehrer zu bezahlen und dadurch strebsame Menschen für diesen Beruf zu gewinnen.

Die Beschränkung der lateinischen und griechischen Lectüre, aus der die Klassiker mehr und mehr verdrängt werden, hätte einer vermehrten Berücksichtigung der Realien Raum schaffen müssen. In der That war dies jedoch nicht der Fall. Und hier rächte sich jetzt der Umstand, dass der Unterricht vor wie nach in den Händen der Geistlichkeit lag. Denn die durch die Verminderung des Sprachunterrichtes gewonnene Zeit wurde fast ausschliesslich für Theologie und Philosophie verwendet. In den oberen Klassen wurde förmlich Dogmatik gelehrt, und die neue scholastische Logik und Metaphysik, zu welcher die Polemik zwischen der katholischen und protestantischen, zwischen der reformirten und lutherischen Theologie in Disputationen, Religionsgesprächen und Streitschriften geführt hatte, machte sich nicht nur auf den Universitäten breit. Wie dort die meiste Zeit der Studirenden durch formale dialektische Uebungen ausgefüllt wurde, die in den regelmässigen Disputationen Verwendung fanden, so drangen dieselben Beschäftigungen auch in den Gymnasien ein, namentlich wenn diese sich mit dem Streben trugen, einen Theil der Akademie zu anticipiren. So liess Reyher in Schleusingen von 1633—37 in 41 öffentlichen Disputationen seine Schüler Fragen aus der Ethik, Oekonomik, Politik und Geschichte, Metaphysik, Physik, Arithmetik, Geometrie etc. behandeln. Und daneben hielt in derselben Zeit der Conrector noch 10 Disputationen de rhetorica, de

[1]) Besonders lehrreich ist die Schrift: Sieben böse Geister, welche heutiges Tags guten Theils die Küster oder sog. Dorfschulmeister regieren; als da sind: der stolze, der faule, der grobe, der falsche, der böse, der nasse, der dumme Teufel, welcher kommt hinten nach gehunken, als ein überleier, der arme Teufel u. s. w.

affectionibus troporum, de metonymia, de ironia, de metaphora etc.[1]). Aber auch an dem Gothaer Gymnasium ist diesen Dingen noch viel Zeit und Arbeit zugewandt. Reyher ertheilt in der ersten Zeit nur in Prima Unterricht und zwar eine Stunde Lectio theologica, zwei Stunden Rhodomani catechesis carminice reddita cum Syntaxi Grammatica, zwei Stunden Logicae explicatio et praxis, zwei Stunden Lectio Ethica seu Philosophica; im Sprachunterricht gibt er eine Stunde Vergil Georgica und Aeneis, zwei Stunden Exercitium styli in tribus linguis una cum declinationibus, eine Stunde Gramm. Hebraea cum genesi Mosaica sive psalterio Hebraeo und eine Stunde Exercitium poeticum in tribus linguis. In den Stundenplänen für die drei oberen Klassen finden sich nur zwei Klassiker mit sehr geringer Stundenzahl: Vergil in I und II und Theognis in II[2]). Die 1645 gegründete Selecta erhielt anfänglich in acht, später in dreizehn Stunden besonderen Unterricht in Theologie, Logik, Rhetorik, Metaphysik, Physik, Ethik, Sphärik, Historie, Hebräisch und lateinischer Stilistik.

§ 20. Das Erziehungsideal des galant homme in den Ritterakademieen.

Schon der dreissigjährige Krieg zeigt eine bedeutende Wandlung der Denkweise. Aus religiösen Interessen entsprungen, dient er in seinem zweiten Theile nur noch politischen. Und diese letzteren bleiben die Signatur der künftigen Geschlechter. Wohl treten noch die grossen Gegensätze des Protestantismus und Katholicismus einander gegenüber, wohl erheben sich innerhalb der katholischen und der protestantischen Kirche Gegenströmungen, welche vorübergehend das öffentliche Leben beeinflussen: aber entscheidend werden dieselben nicht mehr. Mit Wilhelm's III. Anerkennung auf dem englischen Throne wird nicht nur ein neues politisches System anerkannt, auch der Gedanke der religiösen Toleranz erringt in jenem Ereignisse den Sieg. Politische Interessen bestimmen die Geschichte des nächsten Jahrhunderts nach dem Kriege, und ihre Träger, Staatmänner und Generale, damit im Wesentlichen der Adel, treten jetzt an die Stelle der Gelehrten und der Theologen: die Bedürfnisse ihrer Bildung werden entscheidend. In Deutschland

[1]) G. Weicker, Festschr. z. 300jähr. Jubil. d. Gymn. zu Schleusingen 1877, S. 24. — Vgl. Hentschel a. a. O. S. XXIX ff.

[2]) Heine a. a. O. S. 19.

hatte leider der grosse Krieg die Entwicklung einer nationalen Literatur und Bildung unterbrochen, und als durch die Staatskunst Richelieu's und Ludwig's XIV. in Frankreich ein Staatswesen entstand, dem die moderne Geschichte bis auf diese Zeit nichts Aehnliches an Concentration der Staatsgewalt an die Seite zu stellen vermochte, als der Roi Soleil seine Strahlen ergoss über Dichter und Schriftsteller, Künstler und Gelehrte, und Kunst und Literatur zwar einseitig, aber begeistert und thatenlustig dieses siegreiche Königthum verherrlichten, als die Sprache und Bildung, welche das erstarkte nationale Bewusstsein geschaffen, sich überall durchzusetzen suchten, da fand diese französische Cultur in Deutschland den geringsten Widerstand. Ein neues Bildungsideal erstand für die leitenden Kreise der Nation: das des vollendeten Hofmannes (galant homme)[1]). Dazu war die antike Bildung nicht erforderlich, wohl aber die moderne Weltsprache, die sich rasch in die Stellung der lateinischen eingedrängt hatte, das Französische; ohne mündliche und schriftliche Beherrschung dieser Sprache, ohne Kenntniss ihrer neuen Weltliteratur war eine höfische Bildung nicht denkbar; dazu kamen ein feines Benehmen (conduite) und ein sicheres Verständniss der Tanz-, Reit- und Fechtkunst nach Versailler Mustern. Von Wissenschaften brauchte der Civilbeamte so gut wie der Militär die Errungenschaften der Neuzeit: Mathematik und Physik, bürgerliche und Kriegsbaukunst, Rechts- und Staatsgeschichte, Geographie und Statistik, Heraldik und Genealogie. Aus diesen Bedürfnissen erwuchs zunächst für die regierende Klasse, den Adel, eine neue Schulart, **die Ritterakademie**[2]). Die Anfänge derselben fallen vor den Krieg. So wurden 1589 für adelige junge Herren das Collegium illustre zu Tübingen, 1599 das Collegium Mauritianum zu Kassel gegründet; häufiger werden diese Anstalten erst nach dem Kriege. Gewöhnlich befinden sie sich in Residenzstädten, da der Verkehr am Hofe mit zu der von ihnen zu gebenden Bildung des Herrenstandes gehört und auch die ritterlichen Künste durch den fürstlichen Marstall, sowie die am Hofe angestellten Bereiter, Tanz- und Fechtmeister Förderung erfahren. Von den allgemein bildenden Disciplinen sind Religion, Ethik, Rhetorik und Dialektik meist vertreten, dazu

[1]) Dies findet sich weiter ausgeführt bei Paulsen a. a. O. S. 329 ff.

[2]) Ueber ihre Verbreitung etc. Paulsen a. a. O. S. 337 ff.

kommen ebenso allgemein Mathematik und Physik, öfter Oekonomik und Politik, Heraldik und Genealogie, Geschichte, Geographie und Statistik, häufig Naturrecht, Baukunst (als Anwendung der Mathematik). Latein wird überall gelehrt, da es dem Staatsbeamten noch unentbehrlich ist; aber man geht darauf aus, dasselbe in kürzerer Zeit und ohne grosse Ansprüche an die Arbeitskraft zu lehren, an Stelle von Griechisch und Hebräisch, die für die Adligen unnöthig erschienen, treten andere Sprachen, überall Französisch, häufig Italienisch, seltener Englisch und Spanisch. Das Französische wird stets von geborenen Franzosen gelehrt.

Das neue Bildungsideal und die zu seiner Erlangung errichteten Anstalten mussten selbstverständlich theils auf die Universitäten, theils auf die höheren Schulen ihren Einfluss üben[1]). Besonders bedeutend wurde hierfür die Stiftung der Universität Halle (1694); hier wirkten neben einander der Jurist Thomasius und der Theologe A. H. Francke, Beide einig in der Verachtung der herkömmlichen Theologie und Jurisprudenz; Beide hatten charakteristischer Weise begonnen in deutscher Sprache zu lehren[2]), Beide waren von der Universität Leipzig ausgeschlossen worden; Beide waren auch Gegner des bestehenden Schulwesens, wo nach Thomasius' Ansicht „durch die lateinische Lehrart den Schülern sammt dem Latein viel ungegründet Zeug eingeprägt wird", wenn auch aus verschiedenen Beweggründen. Thomasius, der wichtigste Vorkämpfer der Aufklärung, kein Mann tiefer Gedanken und feiner Empfindungen, aber rücksichtslos und energisch das vertretend, was er den gesunden Menschenverstand nannte, konnte in Halle seine Aufklärungsgedanken ungehindert in deutscher Sprache vortragen und drucken lassen, und er bemühte sich, in kurzen Compendien die neue höfische „ohnpedantische" Bildung zu verbreiten. Seine Bemühungen fanden einen Fortsetzer an Chr. Wolf (1679—1759), der fast über alle Wissenschaften las und seine deutschen Compendien verfasste. Aehnliche Ziele, wie diese Männer bei den Juristen, verfolgte Francke bei den Theologen: nicht die scholastische, durch langjährigen Schulunterricht in den alten Sprachen zu erlangende Wissen-

[1]) Dies hat Paulsen a. a. O. S. 346 ff. ausführlich dargestellt, dem ich folge.

[2]) Hettner, Literaturgesch. d. 18. Jahrh. 3, 1, 90 ff. Braunschweig 1862.

schaft, sondern der Glaube war für ihn die Hauptsache. Die Pflege der sprachlichen Studien, ohne Begeisterung bloss um des praktischen Zweckes willen betrieben, konnte bei dieser Richtung nicht gedeihen, und der Versuch des Philologen Christoph Collarius, durch Errichtung eines philologischen Seminars Abhilfe zu schaffen, wurde nicht von Erfolg gekrönt: bis zum Jahre 1763 trat keine Besserung ein. Das philologische Studium war jetzt auf die Gymnasien übergegangen; die Schüler, welche jenes durchgemacht und sich so lange widerwillig und gelangweilt mit den klassischen Autoren hatten beschäftigen müssen, verspürten keine Lust, diese Thätigkeit auf der Hochschule fortzusetzen. Dagegen traten jetzt unter den Vorlesungen Mathematik und Astronomie, Physik und Chemie, Geographie und Statistik, Geschichte, Philosophie (Logik, Psychologie, Metaphysik, Ethik, natürliche Theologie, Naturrecht) immer entschiedener hervor. Langsam folgten diesem Vorgange im Laufe der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts die übrigen Universitäten: eine neue Zeit war angebrochen, die der selbstän digen, von der Autorität des Alterthums und der Kirche losgelösten wissenschaftlichen Forschung, die moderne Zeit.

Für die Gymnasien und lateinischen Schulen konnte diese Wendung nicht ohne Nachwirkung bleiben. Mochte auch zunächst der Wunsch hier mitwirken, die adeligen Schüler aus der Privaterziehung wieder den öffentlichen Schulen zuzuführen, so musste doch auch dem Bürger- und Beamtenstande die Erwerbung von Kenntnissen nothwendig erscheinen, ohne die nun einmal im Staatsdienste nicht vorwärts zu kommen und ein wesentlicher Theil der Zeitbildung nicht mehr zu erlangen war. Aber weder das Bedürfniss konnte sich überall mit gleicher Stärke geltend machen, noch waren überall die Mittel vorhanden, demselben entgegen zu kommen; endlich fehlte auch häufig der Wille, den Unterricht zu Gunsten der neuen Lehrgegenstände zu beschränken. Und so griff man zu dem Auskunftsmittel, einzelne derselben, so weit sich unter den Lehrern Vertreter derselben fanden, als facultative Stunden gegen eine kleine Vergütung dem Lehrplane der oberen Klassen anzugliedern. In der doppelt facultativen Stellung der Lehrgegenstände lag die Begründung, dass an der einen Anstalt diese, an der anderen jene Disciplinen Aufnahme fanden. Ziemlich allgemein verschafften sich Aufnahme Mathematik und Physik um deswillen, weil dieselben principiell auch an der lateinischen Schule Aufnahme gefunden hatten, obgleich die Ver-

wirklichung des Princips selten genug und durchgehends höchst ungenügend erfolgt war. Ebenso leicht verständlich ist es, dass, wenn einmal eine Disciplin auch nur in facultativer Weise Aufnahme gefunden hatte, sie in der Regel nicht wieder entfernt werden konnte; der verhältnissmässig zunehmende Wohlstand konnte die geringen dafür erforderlichen Mittel beschaffen, und die alten Sprachen, vor Allem das mit grosser Stundenzahl ausgestattete Lateinische musste sich eine Minderung seines Besitzes gefallen lassen. Freilich kannte man auch schon damals Hinterthürchen, durch welche der Depossedirte sich wieder vorsichtig in Besitz setzte. Denn dass das Lateinische vor wie nach Hauptsache bleiben müsse, darüber waren die Schulmänner einig. So war die Vereinigung der neuen Lehrgegenstände mit den herkömmlichen noch recht äusserlich und roh. Erst das Auftreten des Pietismus hat hier eine mehr organische Verbindung hergestellt.

§ 21. **Der Pietismus. A. H. Francke.**

Der Pietismus ist die Richtung in der protestantischen Kirche, welche bei der Entstehung derselben kurze Zeit mächtig gewesen war, dann aber der sich mit der Wissenschaft verbindenden humanistischen Richtung hatte weichen und vor der erstarkten gelehrten und hierarchisch mächtigen Orthodoxie gänzlich die Segel hatte streichen müssen. Im Volke hatte sie stets fortgelebt, und der Mann von schlichtem Sinne fand es unverständlich, dass das Beste seiner Religion in todten Glaubensformeln beschlossen liegen solle, die er nicht einmal verstand; er hielt daran fest, dass der Glaube Werke zeitigen müsse, welche aus der christlichen Liebe entsprangen. Aber das war nicht die Ansicht der Hierarchie: Luther's Wort: nur der Glaube macht selig! bedeutete für sie, dass die Zahl der wichtigen Glaubenssätze, die man auswendig wusste und bekannte, das Mass der christlichen Frömmigkeit bestimme; so hallten die Kanzeln und Lehrstühle wieder von der Polemik[1]) gegen alle falschen Auslegungen der Schrift und von den Versuchen, das allein selig machende Bekenntniss festzustellen. Fromme und gemüthstiefe Geistliche aus der Schule Val. Weigel's, Joh. Arnd's, Gerhard's u. A. suchten auf das Herz zu wirken;

[1]) Hettner, Literaturgesch. des 18. Jahrh. 3, 1, 21 f. Braunschweig 1862.

mächtiger wurde aber die Bewegung erst durch Spener (1635 bis 1705), den Gründer des Pietismus. Praktische Frömmigkeit, in engeren Vereinigungen innerhalb der Kirche gepflegt, ist die Tendenz der neuen Richtung; damit steht ihr, was die Schule betrifft, Erziehung und Gewöhnung höher als Wissen; schon die Kinder sollen durch die Erziehung dazu gebracht werden, „um ihre Seele und um ihre Seligkeit zu sorgen“. Unbedingter Schriftglaube ist die Voraussetzung der Frömmigkeit; so muss die heil. Schrift einen Haupttheil des Wissens und der Schulbildung ausmachen; historische Kritik darf an ihr nicht geübt werden: denn es kommt nur auf die Hauptwahrheiten an, und diese sind richtig. Heidnische Schriften können diesen Urquell nur trüben; desshalb muss ihre Kenntniss vorsichtig eingeschränkt werden. So ist die Katechese in der evangelischen Kirche durch den Pietismus erst zu rechter Entwicklung gelangt, die biblische Geschichte als besonderes Lehrfach in den Religionsunterricht durch ihn eingeführt, ebenso wie die Idee eines Spruchbuchs ihm entstammt. Die Bedeutung des Pietismus für die höheren Schulen liegt im Wesentlichen in der Wirksamkeit Francke's begründet.

A. H. Francke[1]) ist 22. März 1663 zu Lübeck geboren. Durch Privatunterricht vorgebildet, besuchte er seit 1676 das Gothaer Gymnasium und wuchs in der Atmosphäre des Schul-Methodus und unter der Einwirkung von Reyher's Einrichtungen auf. Auf den Universitäten Erfurt und Kiel beschäftigte er sich mit philosophischen, philologischen und historischen Studien, sowie mit der Theologie, lernte in Hamburg Hebräisch, später auch in Leipzig Französisch, Englisch und Italienisch. In Leipzig habilitirte er sich und hielt mit mehreren gleichstrebenden jungen Gelehrten das sog. Collegium philobiblicum, worin zur Hebung der Exegese Sonntags nach dem Nach-

[1]) Eine ausführliche Zusammenstellung aller auf die Francke'schen Stiftungen bezüglichen Schriften gibt Eckstein im Progr. der latein. Hauptschule zu Halle 1862. — Eine Zusammenstellung der Hauptschriften bei K. Richter, A. H. Francke, Berlin 1871, und Kramer in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 2, 540 f. — Die hauptsächlichsten pädagogischen Schriften Francke's finden sich bei Richter a. a. O., Kramer, A. H. Francke's pädag. Schriften in Beyer's Bibl. päd. Klass., Langensalza 1876, die halle'schen Schulordnungen von 1702 u. 1721 bei Vormbaum, Evangel. Schulordn. 3, 1 u. 214. Die Hauptschrift über Francke ist G. Kramer, A. H. Francke's Lebensbild, 2 Bde. Halle 1880 u. 1882.

mittagsgottesdienste Abschnitte des Alten und Neuen Testaments mit praktischen Anwendungen erklärt wurden. Anfänglich geschah dies zu gegenseitiger Anregung der Vortragenden, bald aber fanden sich auch Studenten dazu ein. Im Frühjahr 1687 begab sich Fr. zu dem berühmten Exegeten Sandhagen nach Lüneburg, um von ihm zu lernen, und hier „kam die Gnade Gottes bei ihm zum Durchbruch": die Zweifel, die ihn früher wohl heimgesucht hatten, schwanden, „er fühlte sich aus dem Tode zum Leben erweckt". Von dankbarer Liebe zu Christus erfüllt, hatte er „einen wahren Hunger und Durst, dem Herrn Christo Seelen zuzuführen". Anfang 1688 begab er sich auf einige Zeit nach Hamburg und machte hier die ersten Versuche im Jugendunterrichte. In seinen Vorlesungen, welche er in Leipzig wieder aufnahm, suchte er seine Zuhörer nicht bloss zu belehren, sondern vor Allem zu bekehren; der Spottname Pietisten für seine Anhänger kam auf, und August 1688 wurde ihm trotz grosser Erfolge bei den Studenten von der Facultät verboten, theologische Vorlesungen zu halten. Als Diakonus nach Erfurt berufen, hatte er hier grossen Erfolg, namentlich unter der Jugend; dies trug ihm aber Michaelis 1691 Absetzung und Verweisung aus der Stadt auf Veranlassung der orthodoxen Partei ein. Er folgte jetzt einem Rufe als Professor der orientalischen Sprachen an die neuerrichtete Universität Halle, mit welcher Stelle das Pastorat zu Glaucha vor Halle verbunden wurde. Durch eine wunderbare Verbindung von frommer Hingebung und weltlicher Klugheit errang er hier in wenigen Jahren Erfolge, wie sie in der Geschichte der Schulgründungen kaum ihres Gleichen haben[1]). Die Unwissenheit, die er bei den Armen, bei Gross und Klein, fand, trieb ihn zu dem Entschlusse, Ostern 1695 mit einem Gründungscapitale von sieben Gulden, welche er in einer zur Aufnahme milder Gaben bestimmten Hausbüchse gefunden hatte, eine Armenschule anzulegen. „Er kaufte für zwei Thaler Bücher und bestellte einen armen studiosum, für wöchentlich sechs Groschen die Kinder täglich zwei Stunden zu unterrichten." Die Schule wurde durch milde Beiträge erhalten. Bald aber wollten auch Bürger der Stadt gegen Bezahlung ihre Kinder in die gut geleitete und ge-

[1]) Die Entstehung der Stiftungen hat Fr. selbst erzählt in den „Segensvollen Fussstapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes". Halle 1709. (Zuerst 1701.)

ordnete Schule aufgenommen haben; nun wurde der Unterricht auf fünf Stunden täglich ausgedehnt, und die Zahl der Kinder wuchs bald so sehr, dass Fr. die nöthigen Räume miethen und die zahlenden Kinder von den armen trennen konnte; daraus entstanden später zwei Schulanstalten: die Armenschule und die Bürgerschule. Um Pfingsten 1695 erbaten mehrere auswärtige Eltern Erzieher für ihre Kinder von Francke, der ihnen solche nicht senden konnte, sich aber erbot, sie unter seiner Leitung erziehen zu lassen. Mit drei Kindern wurde der Unterricht begonnen, Studirende unter der Aufsicht eines Schülers von Francke, Joh. Anast. Freylinghausen, ertheilten ihn. Dieser Vorgang fand Nachfolge, und es entwickelte sich aus diesen Anfängen bereits 1699 das Pädagogium. Da Fr. sah, dass bei manchen armen Kindern zu Hause wieder zerstört ward, was die Schule gepflanzt hatte, entschloss er sich, einige verwahrloste Kinder zur Erziehung und Pflege ganz aufzunehmen. Auch hierfür wurden die Mittel beschafft, und schon vom October 1695 ab brachte er allmählich neun solcher verwahrlosten Kinder in verschiedenen Häusern unter Aufsicht des stud. theol. Neubauer unter; schon im folgenden Jahre wurden sie in einem zu diesem Zwecke gekauften und erweiterten Hause vereinigt und ein Hausverwalter bestellt: das Waisenhaus war ebenfalls begründet. Seit Herbst 1696 gewährte er 24 armen Studirenden einen Freitisch; ihre Zahl stieg bis zum Jahre 1706 auf 84, und auch für sie wurde eine besondere Tischordnung erlassen und ein besonderer Inspector bestellt: aus diesen Studirenden wurden die Lehrer für die verschiedenen Schulanstalten gewonnen. Im Herbst 1697 wurde eine besondere Schule für Knaben errichtet, deren Eltern sie studiren lassen wollten; wohlbegabte Waisenknaben kamen dazu: dies war der Anfang der berühmten Latina; Anfang 1698 kam noch eine Erziehungsanstalt für Mädchen höherer Stände hinzu — ein weibliches Pädagogium. 1698 wurde der Bau des Waisenhauses begonnen, der 1701 vollendet wurde, in dasselbe Jahr fallen die Anfänge der Buchhandlung und der Apotheke des Waisenhauses. Durch Fr.'s unermüdliche Thätigkeit und die Hilfe treuer, begeisterter und uneigennütziger Mitarbeiter wie Freylinghausen, Neubauer, Töllner, Freyer und Elers erhielten die aus so geringen Anfängen hervorgegangenen Schöpfungen jenen grossartigen Umfang, der heute die „Francke'schen Stiftungen" zu einer kleinen Stadt für sich macht. Förderlich war

besonders das Interesse, welches Fr. bei den Königen Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. zu erwecken wusste. Fr. starb 8. Juni 1727. Zu dieser Zeit hatte das Königl. Pädagogium 82 Scholaren, die lateinische Schule 400 Schüler, die deutschen Bürgerschulen 1725 Schüler und Schülerinnen, das Waisenhaus 100 Knaben und 34 Mädchen. Ausser 8 Inspectoren und 10 Aufsehern und Aufseherinnen des Waisenhauses waren an den verschiedenen Anstalten 167 Lehrer und 8 Lehrerinnen thätig. Gespeist wurden täglich 155 Studenten an dem ordinären Lehrertisch, 100 an dem (geringeren) extraordinären; von armen Schülern Mittags 148, Abends 212[1]). Das Fräuleinstift enthielt 15, die Pension für junge Frauenzimmer 8, das Waisenhaus (für Wittwen der Lehrer und Beamten) 6 Bewohnerinnen[2]).

Die allgemeinen pädagogischen Grundsätze[3]) Fr.'s gipfeln in dem höchsten Ziele, der Ehre Gottes. Dasselbe wird durch Pflege des Gemüths bei der Jugend erreicht, welche auf den Willen und den Verstand zu richten ist. Der natürliche Eigenwille muss zwar vor Allem gebrochen werden; aber Pflege des Willens ohne solche des Verstandes bleibt unfruchtbar. Und so beruht die Bildung des Willens auf zwei Factoren: 1) auf der Anführung zur wahren Gottseligkeit, 2) auf der Anführung zu wahrer christlicher Klugheit. Bei der ersteren ist das Beispiel des Lehrers und des Hauses von der grössten Bedeutung. Aber ein nicht geringes Mittel dazu ist auch die Catechisatio oder kurze und deutliche Einleitung zu der Hauptsumme der christlichen Lehre, „diese soll so einfältig und kindlich, als es immer sein will, gehalten sein". Die Erlernung des Katechismus soll durch einen historischen Ueberblick über die jüdische und die Heilsgeschichte und durch passende Erzählungen lebendig gemacht werden. Die Lesung der ganzen heil. Schrift ist sobald als möglich vorzunehmen; sie erfolgt zuerst rasch, dann langsamer; auch sie soll mit dem Katechismus in Verbindung ge-

[1]) Darüber Kramer, Aug. Herm. Francke 2, 7 ff.

[2]) Die weitere Geschichte der Stiftungen bei Kramer, A. H. Francke. Langensalza 1876. S. 66 ff. — Richter in Francke's Schriften über Erz. und Unterr., S. 380 ff.

[3]) Eine gute Zusammenstellung von Francke's Ansichten über Erziehung u. Unterricht gibt Richter a. a. O. S. 218 ff. — Vgl. Lösche, Päd. Berührungspunkte zwischen d. Brüd. u. gemeins. Leben v. A. H. Francke. Progr. Stollberg 1878.

bracht werden. Natürlich gibt diese Lectüre reichlich Veranlassung zu Ermahnungen, zur Vorführung von Tugenden und Lastern, sowie zu Anknüpfung von Verheissungen der himmlischen Güter. Besonders wichtig ist, dass die Erziehung keine Fehler hervorruft, wie Neid, Hoffahrt, weltlichen Sinn; positiv müssen angewöhnt werden Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiss, wobei auch wieder das eigene gute Beispiel und die Verhütung schlechter Wahrnehmungen die Hauptsache ist. Müssiggang muss durch zweckmässige Ausfüllung der Freizeit verhütet werden, wozu jedoch Musik und Komödienspielen nicht gehören. Endlich ist ein sehr wesentliches Mittel die Gewöhnung zum rechten Beten. Die christliche Lehre soll überall in deutscher Sprache vorgetragen werden, und Strafen sind bei diesem Unterrichte möglichst zu meiden. Die Anführung zur christlichen Klugheit muss ebenfalls Gottes Ehre zum Ziele haben. Alle Klugheit ruhet auf der Erkenntniss und auf der Erfahrung; um erstere zu erreichen bedarf man der Aufmerksamkeit; diese wird erhalten dadurch, dass man nicht zu lange bei demselben Gegenstande verweilt und Zerstreuung fernhält, sowie die Schüler besonders auf das, was merkwürdig ist, aufmerksam macht. Auch zur rechten Erwerbung und Verwendung der Erfahrung müssen die Kinder angeleitet werden, wozu namentlich Wiederholung der Einzelerfahrung gehört und Beseitigung vorgefasster falscher Meinungen. Nützlich in dieser Hinsicht wirken alle Wissenschaften, besonders aber die Geschichte und die Schriftsteller. Auch muss man die Kinder gewöhnen, sich der Gründe für ihre Handlungen klar bewusst zu werden und überall zu fragen, ob die Handlung selbst zur Ehre Gottes diene. Andererseits muss man ihnen stets Warnungen zukommen lassen vor Allem, was sie einmal vom rechten Wege abführen könnte. Förderlich kann das Lesen nützlicher, von dem Lehrer zu empfehlender Bücher sein. Alle diese Anleitungen werden aber nur Erfolg haben, wenn der Lehrer selbst die rechte Klugheit besitzt.

In diesen Anstalten waren alle Gebiete des Unterrichts und der Erziehung vertreten; ihre nähere Kenntnissnahme gewährt deshalb das erschöpfendste Bild des Pietismus auf dem Gebiete der Pädagogik[1]). Die Volksschule fand namentlich in dem

[1]) Die allgemeine Darlegung von Fr.'s pädagogischen Ansichten gibt seine Schrift: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gott-

Unterrichte der Waisenkinder und in den deutschen Schulen, sowie in der Schule in den Glauchaer Weingärten ihre Vertretung [1]). Unterricht wird in denselben täglich in sieben Stunden ertheilt, auch Sonntags wird unterrichtet, und Ferien gibt es nicht. Von Ostern bis Michaelis begann der Unterricht um 7 und schloss um 5 Uhr Nachmittags, sonst um 8, wo er um 4 Uhr schloss. Die Aufgabe alles Unterrichts war, die Kinder „zu einer lebendigen Erkenntniss Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christenthum wohl anzuführen". Der rechte Christ muss aber seine Sünden erkennen, sie ernstlich bereuen, in dieser Reue seine Zuflucht zu dem Kreuze Christi nehmen und aus dessen Blut und Tod Gnade und Vergebung der Sünden und ewige Erlösung erlangen. Dadurch wird er eine neue Creatur, die am weltlichen Wesen keine Freude mehr findet. Solche Aufgabe hat auch die Schule zu lösen durch Gebet, Unterricht, Andachtsstunden und erweckliche Ansprachen. Die erste Früh- und die erste Nachmittagsstunde begann mit Gesang und Gebet (Morgensegen, Vaterunser, christlicher Glaube, Ehre sei Gott dem Vater oder Aehnliches), das abwechselnd von den grösseren Schülern gesprochen wurde; darauf wurde ein Capitel aus dem Neuen Testamente gelesen, endlich ein Hauptstück aus dem Katechismus repetirt. Ebenso wurde in jeder Stunde vor dem Anfange und dem Schlusse bloss gebetet, und Alles in Allem kamen von den sieben täglichen Stunden vier auf religiöse Dinge. Dazu kamen die kirchlichen Betstunden. Zwar wird vor dem „heidnischen Mund-Geplapper" gewarnt, aber es konnte psychologisch nicht ausbleiben, dass auch in den Francke'schen Schulen diese Folge herbeigeführt wurde. Der Religionsunterricht widmete täglich einige Stunden dem Katechismus. Der Methodus aber im Catechismo besteht 1) in recitatione, d. h. dem Aufsagen des Auswendiggelernten, wobei „die verba Lutheri streng beibehalten wurden". Die Festigkeit im Wortlaute sollten tägliche Wiederholungen in der Schule, bei den Andachtsübungen und in den

seligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind", 1702 (in Kramer's Ausgabe von Fr.'s Schriften, S. 97 ff. Richter, A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht, S. 45 ff.).

[1]) F. A. Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Francke'schen Pietismus (Pädag. Vorträge u. Abhandl. 2). — Hauptquelle: „Ordnung u. Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführet ist", von 1702 (bei Kramer a. a. O. S. 183 ff. Richter a. a. O. S. 395 ff.).

kirchlichen Betstunden verbürgen. An die recitatio schloss sich 2) die explicatio, welche das Verständniss „eines jeglichen Wortes des Catechismi“ herbeizuführen hat. Nach den wiederholten Weisungen darüber muss es gerade mit dieser Seite bei den Lehrern schwach bestellt gewesen sein. Endlich sollte noch 3) die applicatio hinzukommen, d. h. es soll den Kindern ernstlich eingeschärft werden, das Gehörte auch auszuüben. Wie der Katechismus, so wurden auch die Haustafel und Fragestücke, der Morgen- und Abendsegen und die Tischgebete in dieser dreifachen Behandlung vorgeführt. Auch für Spruchbuch und Bibel war täglich eine Stunde bestimmt. Je zwei Tage wurden zur explicatio und applicatio verwandt, am Mittwoch wurden die Psalmen und Sprüche, am Sonnabend die Evangelien und Episteln hergesagt. Zu diesem Unterrichte kam für die grösseren Kinder aus allen Klassen noch ein besonderer katechetischer Unterricht in der dritten Nachmittagsstunde; „es sollte hier der Katechismus und das Neue Testament etlichemal im Jahre durchgebracht werden.“ Dieser Unterricht sollte den Wortverstand des Katechismus deutlich beibringen und den Endzweck, Inhalt und Nutzen des ganzen Neuen Testamentes und eines jeden Buches nachweisen, „dass die Kinder es zu ihrer Erbauung im ganzen Leben gebrauchen können“.

Für den Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang sind täglich drei Stunden bestimmt, ebensoviele wie für den Religionsunterricht. Im Leseunterrichte, der nach den drei Stufen des Erlernens der Buchstaben, des Syllabirens (Buchstabirens) und Zusammenlesens fortschritt, bildeten den Lesestoff das Neue Testament und die Bibel überhaupt. Es kommt hauptsächlich darauf an, durch viel Lesen Fertigkeit zu erzielen. Lesen von Geschriebenem sollte an Briefen und zuweilen auch an unleserlicher Schrift geübt werden. Auf Schreiben wurde besonderes Gewicht gelegt. Zu Geschäftsaufsätzen und Briefen wird besondere Anleitung ertheilt. Im Schreibunterricht, der zugleich eine Art von Aufsatzunterricht war, wurde auch die Orthographie eingeübt. Der Rechenunterricht war, wie überall in dieser Zeit, schwach; er wurde viermal in der ersten Nachmittagsstunde ertheilt, von der stets ein grosser Theil für die Andacht verbraucht wurde. Mechanisches Hersagen des Einmaleins, Rechnen auf der Schiefer- und an der Wandtafel sind die Hauptübungen; erreicht soll werden Kenntniss des Numerirens, der vier Species, der Regula de tri und des Werthes der Brüche. Für Gesangunter-

richt ist die erste Nachmittagsstunde Mittwochs und Samstags bestimmt. Bei den Mädchen kamen Stricken und Nähen hinzu.

Obgleich das Beten schon reichlich in der Schule gepflegt wurde, so wurde doch noch täglich in der Kirche von 5—6 (oder 4—5 eventuell 3—4) Uhr eine öffentliche Betstunde abgehalten[1]). Dieselbe musste von allen Schülern, auch denen des Pädagogs, besucht werden. War dieselbe zu Ende, so wurden die Kinder in den Hof geführt und nochmals „kürzlich" gefragt, was sie aus der Betstunde behalten hatten. Selbst bei den Spaziergängen der Waisenkinder sollte der Lehrer unter freiem Himmel ein erweckliches Lied anstimmen oder zuweilen beten. Der Sonntagsgottesdienst musste zweimal besucht werden und ausserdem die darauf folgende Betstunde. Diese Häufung der Andachtsübungen erklärt sich aus dem Geiste der Zeit; der Pietismus befand sich in einem Zustande des Kampfes, und das religiöse Leben war tief erregt. Bei Fr. selbst erschien dieses äussere religiöse Treiben lediglich als die natürliche Folge des inneren Lebens; es wurde erst unwahr, als dieses Leben an Kraft abnahm und man die Aeusserungen desselben doch festhielt.

Jährlich wurden vier Schulprüfungen gehalten, zwei (öffentliche) examina sollemnia und zwei minus sollemnia, die stets mehrere Tage dauerten. Die Lehrer, deren für die zahlreichen Schulanstalten eine grosse Zahl erfordert wurde, entnahm man den Studirenden, welche den Freitisch hatten; diese Convictoria bildeten „gleichsam das Seminarium, daraus die Informatores in denen Bürger-, Waisen- und Armen-Schulen genommen werden". Dieses Seminarium praeceptorum ist wohl zu unterscheiden von dem Seminarium selectum praeceptorum, auf das wir zurückkommen werden. An ein Lehrerseminar darf man dabei nicht denken. Die Unterweisung der Studirenden war auf Schreiben durch einen tüchtigen Schreiblehrer und auf Rechnen beschränkt und bezweckte die Herbeiführung einer gleichmässigen Methode in allen Klassen. Besonders störend war der Mangel an Erfahrung und der häufige Wechsel der Lehrer; zur Verminderung der einmal nicht völlig zu beseitigenden Nachtheile wurden die ausführlichen Instructionen entworfen, welche theils in den Schulordnungen aufgestellt, theils

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 422 ff. Wie Fr. in seiner Gemeinde ebenfalls sehr weitgehende Forderungen in dieser Hinsicht stellte, siehe Kramer a. a. O. 2, 351 ff.

in den wöchentlich statt findenden Conferenzen ertheilt wurden. Letzteren sollten alle Lehrer beiwohnen unter dem Vorsitze des Inspectors, der gewissermassen der lebende Regulator des grossen Triebwerks sein sollte. Sie wurden mit Gebet eröffnet und geschlossen und arteten nicht selten in förmliche Erweckungsstunden aus. Die leges und Instructionen wurden hier öfter vorgelesen, bisweilen auch Fr.'s pädagogische Schrift: „Kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind, ehemals zu Behuf Christlicher Informatorum entworffen und neu auf Begehren zum Druck gegeben. Halle 1702.“ Bisweilen hielt Fr. auch selbst Ansprachen. Zur Weiterbildung sollten der fleissige Besuch der Lehrstunden anderer Lehrer und Schulen und Besprechungen über das eingeschlagene Verfahren dienen. Auch die Lehrer sollten „Christum über Alles herzlich lieben und sich oft prüfen, ob sie in der Liebe Christi stehen und wie weit sie darinnen gekommen“. Dass sie der Welt abgestorben seien, sollte sich in dem äussern Wandel zeigen; lautes Lachen, Scherzen, Zufreireden ist verboten; die Tracht soll bescheiden sein, Tabakrauchen sollen sie lassen, auch sollen sie keine Begierde haben, Besseres zu essen, „mit Weibsvolk sollen sie nicht familiariter umgehen, auch die Mägdelein, sonderlich die grossen, auf keine Weise liebkosen“. Da die Studirenden auch ihre Studien an der Universität zu betreiben hatten, so ertheilten sie in der Regel nur zwölf Stunden wöchentlich, wofür sie den Freitisch erhielten.

Ausser der Ertheilung des Unterrichts wurden die Lehrer für Ueberwachung des Kirchenbesuchs, für Andachten und Predigten, Besuche der Eltern und Schreibereien in Anspruch genommen. Im Unterricht selbst war eine Abweichung von den Instructionen schlechthin unzulässig; jede Aenderung der letzteren bedurfte der Zustimmung des Directors. Ueber die Schüler und ihr Verhalten wurden Tabellen geführt, die Lehrpensa in Klassenbüchern aufgezeichnet.

Zur Leitung aller Schulen von der Kategorie der Volksschulen war Anfangs nur ein Inspector scholarum bestimmt; er hatte die „tüchtigen gottseeligen und exemplarischen studiosi auszuwählen, die Lehrer werden sollten, und sie eventuell zu entlassen, die Klassen fleissig zu besuchen, den Lehrern Weisungen zu geben und Missbräuche abzustellen, die Conferenzen zu leiten und die monatlichen Prüfungen abzuhalten; er konnte einen oder

mehrere Vice-Inspectores haben". Fr. selbst erschien selten, aber die Instructionen sind von ihm gearbeitet, und so kommt ihm das Verdienst der Organisation zu; da Abänderungen seiner Genehmigung bedurften, blieb er stets in der Lage, derselben die nöthige Fortbildung zu geben. Die Lage der Lehrer war ihm gegenüber durchaus precär, auch bisweilen unwürdig; sein Wille entschied allein und überall; weder kirchliche, noch weltliche Behörden übten eine Einwirkung oder Beaufsichtigung. Wer täglich zwei Stunden unterrichtete, erhielt zweimal täglich den Tisch, musste aber, wenn er in den Anstalten wohnte, Miethzins für die Stube bezahlen und die Heizung selbst stellen. An baarem Gelde erhielten die Lehrer wöchentlich vier Groschen, welche sie sich persönlich Sonnabends bei dem Inspector holen mussten; wer mehr als die gewöhnliche Zahl von Stunden ertheilte, erhielt die Stunde mit einem halben Groschen bezahlt.

Die Zucht musste in diesen Schulen strenge sein, da man mit zahlreichen verwahrlosten Kindern zu thun hatte und die Kinderzucht in jenen Zeiten überhaupt derb war. Francke will hauptsächlich die Tugenden der Wahrheitsliebe, des Gehorsams und des Fleisses geweckt sehen. Eine Reihe von Vorschriften zeigt, wie gering die Erwartungen waren, welche man bezüglich der Mitwirkung des Hauses hegen durfte. Spielen war „als Eitelkeit und Thorheit" verboten, ebenso der Besuch des Eises und das Baden; dagegen waren Schülerspaziergänge unter Aufsicht der Lehrer sehr gebräuchlich. Ebenso sind die Kinder vor aller Weltlust zu bewahren; deshalb ist ihnen der Besuch der Jahrmärkte, Komödien, Kirchweihen u. s. w. verboten; desgleichen gehört Musik zu den schädlichen Tändeleien. Eine grosse Rolle spielt auch die Erziehung zur äusseren Ehrbarkeit; ein eigenes „Sittenbüchlein" sollte sie lehren. Francke hat den Lehrern für die Uebung der Zucht zwei Grundsätze verordnet: 1) modus in disciplina est observandus, 2) castigatio non ex ira sed amore fiat. Er empfahl ihnen Sanftmuth und väterliche Liebe. In der That wird aber über die Menge von Schimpfnamen geklagt, Ohrfeigen und Maulschellen wurden oft ausgetheilt, und neben der Ruthe erschien das spanische Rohr. Nicht bloss das Gesäss wurde jedoch geschlagen, sondern auch Achsel, Arm und Kopf; Raufen an den Haaren, Faustschläge in's Gesicht werden gerügt. Fr. war damit nicht einverstanden[1]). Er verwarf zwar verständiger

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 413 ff.

Weise die körperliche Züchtigung nicht, aber er wollte sie seltener machen dadurch, dass er vorschrieb, es solle eine dreimalige Verwarnung (gradus admonitionum) vorhergehen; um des Lernens willen sollte überhaupt nicht geschlagen werden; endlich sollte Berücksichtigung der Individualität bei dieser, wie bei allen Strafen stattfinden. Ein besonderes Strafbuch, in welches alle Bestrafungen einzutragen waren, sollte wohl ebenfalls dem Missbrauch steuern, wenn auch andere äussere Gründe dafür geltend gemacht werden. 1710 wird der Stock abgeschafft, aber bald nachher wieder erwähnt. Lob wird in der Regel nicht ertheilt, dagegen Verheissungen, welche die Gottseligkeit in diesem und jenem Leben hat; ebenso wird auf Alles verzichtet, was auf Weckung des Ehrgeizes wirken konnte; Prämien, Certiren und ähnliche Einrichtungen gab es nicht. Dagegen soll immer wieder der Jugend eingeprägt werden, „dass alle Gelehrsamkeit und alles Wissen thöricht sei, wenn es nicht die wahrhaftige und lautere Liebe gegen Gott und Menschen zum Grunde habe“.

Fr. hatte von vorneherein den Gedanken gehegt, dass die von ihm gegründeten Anstalten einen weitergehenden Einfluss als in Halle üben sollten. Schon 1698 sagte er: „Solche studiosi werden durch das exercitium informandi präpariret, dass gute Schulleute aus ihnen werden, welche man darnach im Lande nützlich wird gebrauchen können; und kann durch sie, weil sie an eine gute methode zu dociren gewehnet, die höchst nöthige Verbesserung der Schulen nicht wenig erhalten werden.“ Für die Volksschulen ging diese Erwartung zunächst durch Francke's Verhältniss zu König Friedrich Wilhelm I. in Erfüllung.

Im Kurfürstenthum Brandenburg hatte der grosse Kurfürst viele Schulen wiederhergestellt, und auch sein Sohn, König Friedrich I., hatte das Volksschulwesen nicht vernachlässigt, obwohl die Interessen dieses Fürsten und seiner Gemahlin sich mehr den Wissenschaften zuwandten. Eine Wittwen- und Waisenordnung für Lehrer erschien, ebenso 1710 ein Edict wegen Generalvisitation der Kirchen und Schulen. Aber der Vater des preussischen Volksschulwesens wurde doch erst Friedrich Wilhelm I., dessen ausgedehnte Anordnungen ganz im Sinne Francke's getroffen sind, zu dem er in fortwährenden Beziehungen stand. Allein in der Provinz Preussen wurden unter dieser Regierung über 1000 Schulen gegründet und mit verständiger Unterstützung von Seiten der Regierung durch die Gemeinden Schulhäuser her-

gestellt. In den Principia regularia von 1736 wurden für das ehemalige Herzogthum Preussen die Grundsätze aufgestellt für Errichtung und Erhaltung der Schulhäuser und für Bestimmung des Einkommens der Lehrer, wobei die Gemeinden ebenfalls durch den Staat unterstützt wurden. Zuerst verordnete der König, dass Niemand confirmiret werden dürfe, der nicht lesen könne, dann folgte die Einführung des Lese-, Schreib- und Religionsunterrichtes bei den Soldaten, bis endlich die Verordnung vom 28. September 1717 die allgemeine Schulpflicht festsetzte: im Winter sollte täglich, im Sommer zwei- bis dreimal wöchentlich Schule sein; die Kinder müssen im Katechismus, in biblischer Geschichte, in Lesen, Singen, Schreiben und Rechnen genügend unterrichtet werden. Für arme Kinder wurde die nöthige Fürsorge getroffen. Natürlich war auch hier die Lehrerfrage die grösste Schwierigkeit. Da vermochte Fr. hilfreich einzutreten; die jungen Leute, welche in seinen Armenanstalten und deutschen Schulen erzogen und später am Unterrichten selbst einigermassen betheiligt worden waren, erschienen weitaus am geeignetsten für Lehrerstellen, und der König verordnete, dass von Fr. empfohlene Lehrer überall bevorzugt werden sollten[1]). 1732 stattete der König in gleicher Absicht das vom Prediger Schienmeyer zu Stettin gegründete Waisenhaus und älteste preussische Lehrerseminar mit wichtigen Privilegien aus. 1736 ordnete er an, dass die Küster oder Schulmeister, „ehe sie angenommen würden, vom geistlichen Consistorio oder doch wenigstens vom zeitigen Inspectore sollten examiniret werden“.

Aber auch die Einrichtungen für höhere Schulen, welche namentlich in dem Pädagogium getroffen wurden, sind interessant genug[2]). Fr. war in doppelter Hinsicht in der Lage, hier durchaus nur seinen Ideen entsprechende Einrichtungen zu treffen, da er die Anstalt erst schuf und bei ihrer Einrichtung keine Einsprache zu beachten hatte. Das Pädagogium war bestimmt, Knaben aus den höheren Gesellschaftsschichten als Pensionäre aufzunehmen, die in der Regel zum juristischen oder medicinischen

[1]) Siehe Kramer, A. H. Francke 2, 128 ff. 327 ff.

[2]) In Betracht kommen als Quellen: 1) Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist von 1702 (Kramer in Francke's pädag. Schriften, S. 277 ff. Vormbaum, Evang. Schulordn. 3, 53 ff.). 2) Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle von 1721 (Kramer a. a. O. S. 357 ff. Vormbaum a. a. O. 3, 215 ff.).

Studium bestimmt waren; während es aber als Internat die erziehliche Seite mehr betonen musste, war doch auch die Latina, welche von den begabteren Waisenkindern und Schülern aus der Stadt besucht wurde, nach denselben Principien eingerichtet. Mit der Volksschule, „den deutschen Schulen", standen diese höheren insofern in organischer Verbindung, als in allen als gemeinsame Grundlage und als gemeinsames Ziel die Begründung christlicher Lebensführung galt; alle haben eine gleiche erziehliche Tendenz: die Erbauung des Reiches Gottes in den Herzen der Kinder.

Das Pädagogium sollte als Ziel anstreben, dass die Jugend einen guten Grund lege 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nöthigen Wissenschaften, 3) in einer geschickten Beredtsamkeit, 4) in äusserlichen wohlanständigen Sitten[1]. Die erstere Aufgabe sollte erreicht werden dadurch, „dass die Untergebenen stets in der Gegenwart und Aufsicht derer Informatorum gehalten werden", ferner durch Andachten und Gebete, ähnlich wie in den deutschen Schulen, sowie durch einen stark an Theologie reichenden Religionsunterricht. Die ständige Aufsicht wird verständlich, wenn man bedenkt, dass erst 1713 die sämmtliche Zöglinge des Pädagogiums aufnehmenden Gebäude fertig waren, während bis dahin dieselben vielfach in Bürgerhäusern untergebracht werden mussten. Unter den Unterrichtsgegenständen stand die lateinische Sprache Anfangs in vier, nachher in fünf Klassen, welche 1721 auf sieben vermehrt erscheinen, mit $3^1/_2$ Stunden täglich — die beiden Repetitionstage Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, wo die Stundenzahl im Lateinischen reducirt war — im Vordergrunde. Es soll dabei eine völlige Herrschaft über die Sprache mündlich und schriftlich erzielt werden; Deutsch reden ist im Allgemeinen im Unterrichte bei Strafe verboten. Die lateinische Grammatik von Cellarius, später die von Joachim Lange war dagegen in deutscher Sprache abgefasst. Für die ersten Sprechübungen dienten später Freyer's Colloquia Terentiana, d. h. langweilige und geistlose Gespräche frei nach Terenz, welche diesen bis dahin kaum entbehrlichen Dichter von der Schule ausschlossen. In den oberen Klassen (von Tertia ab) wurden Cornelius Nepos, Caesar und Briefe, Officien, sowie de senectute, de amicitia, paradoxa und somnium

[1] Sect. II, Al. III von 1702.

Scipionis von Cicero gelesen. Für die poetische Lectüre wurde Prudentius benutzt, später hatte Freyer eine Chrestomathie aus Vergil, Horaz, Ovid u. A. zusammengestellt. Wohl machte sich unter den Lehrern des Pädagogiums 1698 eine Bewegung [1]) für die Abschaffung aller heidnischen Autoren geltend; aber Fr. trat ihr entschieden entgegen, und auch Freyer erklärte sich 1735 für Beibehaltung derselben, mit Ausschluss der sittlich anstössigen. Griechisch und Hebräisch traten gegen das Lateinische zurück; in dem Aufsatz von 1696 hatte Fr. noch in Aussicht genommen, die Schüler sollten „die griechischen Autores fertig verstehen“ und „das Ebräische reden“. Offenbar weil das Bedürfniss nicht vorhanden war, trat der Unterricht in diesen beiden Disciplinen mehr und mehr zurück. Griechisch wurde wie Hebräisch in drei Klassen täglich in einer Stunde, seit 1721 in zwei Stunden gelernt, eingeführt war die griechische Grammatik von J. Lange, Hauptlectüre das Neue Testament. Daneben erscheinen in der Ordnung von 1702 Kirchenväter, Eutrop, Paeanius, Epiktet, Demosthenes, Plutarch, Pythagorae carmina, die aber mehr auf dem Papiere gelesen wurden als in Wirklichkeit [2]); in der „verbesserten Methode“ von 1721 erscheinen Demosthenes und Plutarch nicht mehr, dafür Cebetis tabula, Aelianus und Herodianus, vereinzelt auch in den Lectionsbüchern Reden des Isokrates [3]). Für die Poesie hatte ebenfalls Freyer eine geradeso geschmacklose Chrestomathie wie für das Lateinische herausgegeben. An Stelle des Griechischen, das nur wenige Schüler durch die drei Klassen besuchten, trat das Französische mehr hervor, für welches das N. Testament, französische Zeitungen und französische Autoren den Lesestoff lieferten. Während deutsche Lehrer den grundlegenden Unterricht ertheilten, war für die Sprechübungen ein französischer Maître da. Die Realien traten zurück; doch waren gleich von Anfang an für Geographie, Geschichte, Arithmetik und Mathesis drei Klassen eingerichtet; später ist nur eine Stunde Nachmittags dafür angesetzt; in Geschichte und Geographie wurden Palästina und Deutschland hauptsächlich berücksichtigt. In der Mathematik wurden Rechnen,

[1]) Die Darstellung derselben bei Kramer, A. H. Francke's pädag. Schriften, S. 287 f.

[2]) Kramer, Francke's pädag. Schriften, S. 319 A.

[3]) Ebend. S. 381 A.

geometrischer Anschauungsunterricht, Geometrie, Trigonometrie, und Arithmetik gelehrt. Einen besonderen Lehrgegenstand bildete stilus Germanicus, wobei nach Anleitung der alten Rhetorik Reden, Briefe und Gedichte gefertigt wurden. Da durch Fr.'s übertriebene Strenge gegen Vergnügungen in jeder Form die ritterlichen Künste, Baden, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Turnen u. A. von den Anstalten ausgeschlossen waren, Spiele nur mit vorsichtiger Auswahl gestattet wurden, so musste man auf Veranstaltungen bedacht sein, welche theils einige Leibesbewegung veranlassten, theils eine belehrende Erholung gewährten. Als sog. Recreationsübungen sind zur „Befriedigung einer unschuldigen Curiosität" angeordnet: Besuche bei Handwerkern und Künstlern, Unterricht von Thieren, Kräutern, Bäumen, Metallen, Steinen und anderen Mineralien, Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei meteoris, von den Hauptstücken der Haushaltungskunst, von der materia medica, von der Experimentalphysik und Astronomie, von der Botanik. Kramer[1]) hat diese Behandlung der Realien unterschätzt; Fr. selbst hat in dem Entwurf von 1699[2]) ein besonderes Pädagogium für diejenigen Kinder in Aussicht genommen, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Oekonomie angeführet werden und die studia nicht continuiren, sondern zur Aufwartung für vornehme Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen, so bishero noch mit dem Paedagogio mehrentheils verknüpfet, künftig aber davon gesondert werden wird". Wir haben hier bereits die Keime der Realschule[3]).

Ueberall wird feste Aneignung und selbständiges Verständniss des Unterrichtsstoffes gefordert, und das nicht zu entbehrende Memoriren sollte durch die Anwendung des memorirten Stoffs erst seine rechte Wirkung erhalten. Die Methode ist sehr ausführlich behandelt. In den Sprachen wird nach deducirender Behandlung der Declination und Conjugation überall vom Lesestoffe oder dem Beispiele ausgegangen und daran die Grammatik entwickelt und geübt. Dabei wird an den Erfahrungskreis der Schüler angeknüpft; der Lesestoff besteht von Anfang an in zusammenhängenden Stücken.

[1]) Art. Realschule in Schmid's Encykl., 1. Aufl. 6, 676.

[2]) Kramer, Fr.'s pädag. Schriften, S. 512.

[3]) Richter a. a. O. S. 338 f.

Geschrieben und gesprochen wird im Lateinischen früh nnd viel; überall dient der Lesestoff zur Variation, Version, Retroversion und Imitation; in der obersten Klasse wird „lateinisch dociret, disputiret, etwas ex tempore erzählet“. Die verschiedenen Stilgattungen finden nach einander in den oberen Klassen Pflege. Der Uebung im Lateinsprechen müssen auch andere Lehrstunden, z. B. die Geographie dienen, namentlich aber die Geschichte. Excerpten- und Phrasenhefte werden dabei von den Schülern geführt, daneben noch Vocabeln aus Vocabularien gelernt. Im Lateinischen spielen Versübungen eine grosse Rolle; auch lateinische Disputationen finden einmal in der Woche über Themata aus der Mathematik, Geschichte, Geographie, Ethik und Theologie statt. Ebenso wird die humanistische Pflege des Briefschreibens energisch betrieben, auch lateinische Reden werden regelmässig in der Schule und bei öffentlichen Acten gehalten. Montags von 3—5 Uhr wurden sogar zur Repetition der Geographie, Geschichte und Genealogie lateinisch abgefasste Zeitungen vorgelesen. Man sieht, Alles geschieht, um möglichst rasch und sicher sich der noch unentbehrlich erscheinenden lateinischen Sprache zu bemächtigen. Das Deutsche wird überall angewandt, wo es auf die Herausarbeitung des Verständnisses ankommt; darum wird auch überall die Uebertragung des Lesestoffes in gutes Deutsch gefordert. Die Pflege der Darstellung von Komödien ist auf den bescheidenen Anspruch reducirt, dass bisweilen eines von Freyer's Colloquia auswendig gelernt und durch „Recitirung desselben die darin vorgestellte Person präsentiret werden solle“. Dagegen treten die Antiquitäten als eigner Lehrgegenstand hervor, und die Geschichte tritt mit der Lectüre in engere Verbindung; so soll z. B. bei der Cäsar-Lectüre die Geschichte des Triumvirats nach ihren Hauptstücken den Schülern mitgetheilt werden, „weil sie sich in Alles besser finden können, wenn dergleichen kurtze und an einander hangende Vorbereitung vorhergegangen“. Für das Griechische ist die Vorschrift bei der zweiten Klasse charakteristisch: „Die Exposition verrichtet der Docens meistens selber, damit es desto hurtiger gehe.“ Ueberall wird feste und sichere Aneignung des Lernstoffes, Herbeiführung des Verständnisses und Selbstthätigkeit der Schüler im Unterrichte gefordert. Die Grammatik soll möglichst kurz behandelt, aber durch recht viele Uebungen und Repetitionen befestigt werden.

Die französische Sprache wurde in dem ältesten, nicht gedruckten Aufsatz über das Pädagogium von 1696 noch nicht erwähnt, im Lehrplane von 1702 in zwei Klassen ertheilt, welche beide gemeinsam zwei Stunden täglich unterrichtet wurden; beide sollten „nebst Erklärung der Grammatik fleissig im Reden geübt werden"; dagegen im Lehrplane von 1721 sind drei Klassen vorhanden, welche täglich zwei Stunden unterrichtet werden; bisweilen kam eine Selecta hinzu. Auch hier ist jetzt eine bis in's Einzelne ausgearbeitete Methode vorgeschrieben mit Schreibübungen, Extemporalien, Briefen, Sprech- und Vortragsübungen; man sieht leicht, dass die Vorschriften nach denen für den lateinischen Unterricht gemodelt sind. Für den Geographieunterricht, so primitiv derselbe auch im Allgemeinen ist, wird doch das Princip der Anschauung überall festgehalten; nicht nur sollen die Schüler jeden Ort „mit den Fingern auf ihrer Karte" weisen, sondern es sollen auch Abbildungen von Städten, hervorragenden Bauwerken etc. gezeigt werden. Auch hier zeigt die „verbesserte Methode von 1721" bedeutende Fortschritte. Zwar wird mit Recht am Eingange[1]) eingeschärft, in der Geographie und Geschichte müsse es „bei dem Informatore heissen non multa sed multum"; aber der Kreis, der sich in der Ordnung von 1702 auf Palästina, Deutschland und einige Gebiete der alten Geographie (Kleinasien, Griechenland, Italien) im Anschlusse an die biblische Geschichte beschränkte, wird jetzt auf „alle Theile der Welt" ausgedehnt, wobei „Deutschland und Palästina vor allen Dingen inculciret werden, damit die Untergebenen in ihrem Vaterlande und in den biblischen Geschichten ungehindert fortkommen mögen". Nachdem ein Land absolviret ist, wird eine Generalrepetition angeordnet; auch wird an „den deutschen Zeitungen" bisweilen eine Repetition einer ganzen Provinz vorgenommen, indem der Lehrer Einzelnes aus denselben vorliest und die erwähnten Orte, Verhältnisse u. Ä. geographisch bestimmen lässt. Im Allgemeinen soll auch im Jahre 1721 nur eine geographische Klasse bestehen, aber dieselbe kann getheilt werden, so dass die schon einigermassen kundigen Schüler nicht durch die neuen Ankömmlinge aufgehalten werden. Sehr lehrreich ist § 7 der Verbesserten Methode: „dass die vornehmsten Reiche und Staaten erstlich historice, hernach geographice und darauf politice, ecclesiastice und physice durch-

[1]) VI. Abth. 2. Geogr. § 1.

tractiret werden, ist eine gute Methode". Aber die „Consideratio geographica nach den Grenzen, Flüssen und Theilen eines Landes ist doch die Hauptsache und daher vornehmlich zu besorgen. Hingegen kann das, was ad Considerationem historicam politicam, ecclesiasticam und physicam gehöret, bei den grössesten Reichen in einer Stunde absolviret, bei kleineren Staaten aber auch weniger darauf gewandt werden". Die Aufstellung dieser typischen Disposition kann selbst heute noch befriedigen, damals war der Gedanke neu, durch dieselbe ein festes Schema zu schaffen, nach welchem der Lehrer den Stoff ordnet, vertheilt und vorführt, und nach dem der Schüler einen leichteren Ueberblick über das geographische Material sowie eine grössere Fähigkeit richtiger und selbständiger Reproduction erhält. Auch die Methode des Geschichtsunterrichtes verdient volle Anerkennung. Es wird ein Lehrbuch zu Grunde gelegt, doch dem Lehrer bezüglich der Benutzung eine gewisse Latitude gelassen. Zur besseren Uebersicht werden Epochen abgetheilt, in der politischen Geschichte jedes Reich „à part genommen", um den inneren Zusammenhang nicht zu zerreissen. Zur besseren Befestigung der Synchronismen werden bildliche Anschauungsmittel gebraucht; bei dieser Gelegenheit sollen auch stets immanente d. h. durch den neuen Stoff herbeigeführte, nicht ad hoc verordnete Repetitionen stattfinden. Um diese recht fruchtbar zu machen, soll immer die gleiche Periode in den verschiedenen Staatengeschichten nach einander abgehandelt werden. Dem geographischen Schauplatz soll stets Aufmerksamkeit gewidmet werden; zu diesem Zwecke sollen die Landkarten immer zur Hand sein. Viel vollendeter ist auch hier die „Verbesserte Methode". Zum Geschichtsunterricht wird hier kein Schüler zugelassen, „der nicht vorher in der Geographie das Seinige gethan, weil man ohne diese in jener nicht fortkommen kann". Die ganze Universalhistorie wird in zwei Gruppen getheilt, in die des Alten und Neuen Testaments. Die alte Geschichte wird an dem Faden der jüdischen in acht Perioden episodisch gelehrt. So wird z. B. über „den sechsten Periodus, der die Zeit der Fürsten und Hohenpriester" begreift und „von der Befreiung aus der babylonischen Gefängniss bis auf die Maccabäer geht", Folgendes vorgeschrieben. 1) „Von Fürsten ist Serubabel der merkwürdigste, Nehemias aber nicht vorbei zu lassen"; dann werden die Hohenpriester vorgeführt, darauf „eine Einleitung in die persische Historie von Cyro bis

auf den Darium Codomannum gegeben. Darnach folget 2) eine ganz kurze Einleitung in die griechische Historie (insonderheit der Athenienser, Argiver, Mycener, Lacedämonier und Macedonier) bis auf die Zeit und den Tod des Alexandri Magni und 3) eine Einleitung in die alte egyptische Historie bis auf Alexandrum Magnum". In ähnlicher Weise wird die neuere Geschichte behandelt, die auch in acht Perioden getheilt wird [1) von Augustus bis Constantius Chlorus, 2) bis Romulus Augustulus, 3) bis 800, 4) bis 912, 5) bis 1138, 6) bis 1273, 7) bis 1438, 8) bis Carolum VI.]. Abgesehen von der universalhistorischen Tendenz, welche indessen bis in die fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts festgehalten wurde, kann man die leitenden Gedanken noch heute billigen.

In der Ordnung von 1702 handelt ein besonderer Abschnitt „von der deutschen Oratorie", welcher in der „Verbesserten Methode" durch den Abschnitt 4. Stilus germanicus ersetzt ist. Beide streben die deutsche stilistische Ausbildung der Scholaren an. Nach der älteren Ordnung „hält man sich aber dabei nicht auf mit künstlichen Definitionibus und Divisionibus," sondern es wird eine gedruckte kurze Tabelle von der Oratorie erklärt und „sodann die Sache selbst durch continuirliche Exempel getrieben". Der Informator „muss hierbei seine eigene Elaboration vorgeben". Dabei finden unter Anleitung des Lehrers Disponirübungen und solche in der Invention etc. statt; mit einem Worte, es ist im Wesentlichen die alte Rhetorenschule, nur kurz und praktisch auf die Bedürfnisse des Deutschen zugeschnitten. Die „Verbesserte Methode" geht weiter. Sie beschränkt die praecepta auf das Allernothwendigste, „hingegen muss auf die Uebung desto mehr gedrungen und Alles so eingerichtet werden, dass die Anvertrauten eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes Carmen machen lernen". Wöchentliche Uebungen im freien Vortrage nach ausgearbeitetem Entwurfe, bisweilen aber auch aus dem Stegreife werden angeordnet; jedes halbe Jahr finden Uebungen im öffentlichen Reden statt. Auch für diese deutschen Uebungen gab es eigentlich nur eine Klasse, aber auch hier war die Trennung zulässig. Zugelassen wurde zu diesen Uebungen kein Schüler, „er habe denn vorher die Geographie und Historie durchtraktiret, weil diese Arbeit schlecht von Statten geht, wenn jemand in dergleichen Disciplinen gänzlich unerfahren ist und also keine Realien im Kopfe hat".

Für die Arithmetik verordnet die Ordnung von 1721 noch

ein ziemlich mechanisches Verfahren, indem „der Informator aus Struntzen's Rechenbuch ein jegliches Exempel an der Tafel mit Kreide machet, und die Scholaren lässet zusehen; hernach löschet er das elaborirte Exempel weg und lässet es einen jeglichen auf seine Schreibetafel oder mit der Feder in sein Buch machen. Kann einer nicht fortkommen, so muss er es an der Tafel machen und wird ihm alsdann vom Praeceptore geholfen". Die „Verbesserte Methode" dringt auf Verständniss; der Lehrer „soll nicht allein Regeln und Exempel geben, sondern bei den Exempeln auch jederzeit den rechten Grund der Regel zeigen, damit sie diese im gemeinen Leben so nöthige Wissenschaft mit Verstand begreifen; nicht aber, wie vielfältig zu geschehen pflegt, nur ohne Verstand memoriren". Auch der eigentlich mathematische Unterricht ist in der älteren Ordnung noch sehr elementar; es werden „Tacquet's Elementa Geometriae expliciret und alsbald die Praxis auf dem Felde darzu gethan". Bezüglich der Methode wird auf die 1700 erschienene „Gründliche Anleitung" des Herrn von Tschirnhausen verwiesen. Die „Verbesserte Methode" führt für Geometrie, Trigonometrie und das Nöthigste aus der Algebra Wolff's Lehrbücher ein, ordnet das Zeichnen der Figuren an der Schultafel und das Nachzeichnen der Schüler, sowie Praxis in der Feldmesskunst an. Aber wenigstens alle Sonnabende sollen in einer Stunde „die, so das fundamentum Geometriae wohlgeleget, von der Gnomonic, Civil-Baukunst, Mechanic und anderen dergleichen nützlichen Wissenschaften einen guten Vorschmack bekommen, gleich wie ihnen die Principia optica bei dem Glasschleifen bekannt gemacht werden". Diese „Verbesserte Methode" betont auch in ganz anderer Weise die allgemein bildende Wirkung der Mathematik: „Der Docens muss dabei beständig auf die Schärfung des Verstandes sehen, wenn die Scholaren davon den rechten Nutzen haben sollen. Eine Figur nachzeichnen, eine Definition nachsprechen, eine Demonstration mit anhören, reichet noch lange nicht zu dem hier intendirten Zweck." „Wer studiret, muss weiter gehen und sich bei der Mathesis gewöhnen, allen Sachen recht nachzudenken und nichts unbewiesen oder ohne Grund anzunehmen." Zu diesem Zwecke wird das erotematische Verfahren und die heuristische Methode empfohlen und an einigen Beispielen recht instructiv vorgeführt. Ja der Blick wird sogar weiter gerichtet; bei diesem Verfahren ist „solchen Ingenia, welche fähig und in

einer Sache recht nachzudenken geschickt sind, beizubringen, wie dieses eben der Weg und das Mittel sei, sich auch von allen übrigen Dingen recht deutliche Begriffe zu machen und zur Erkenntniss mancherlei Wahrheiten, sowohl in Erforschung als Beurtheilung derselben, mehr und mehr bequem zu werden" [1]). Man könnte auch den Mathematikern von heute kaum treffendere Mahnungen geben.

Die alte Sitte, dass die Schüler in allen Lehrgegenständen einer Klasse angehörten, war aufgehoben worden. Statt dessen hatte man das Fachsystem eingeführt, d. h. es wurde jeder Schüler nach dem Maasse seiner Kenntnisse in den einzelnen Disciplinen der Stufe zugetheilt, welche für ihn die entsprechende war. Die Entstehung dieser Einrichtung entstammte wahrscheinlich nicht der psychologischen Erwägung, dass die Menschen nun einmal nicht für alle Lernfächer in gleichem Maasse veranlagt sind oder durch Erziehung, Umgebung und Interessen gleicherweise für alle Neigung haben, sondern der Nothwendigkeit, da im Pädagogium einzelne Zöglinge von verschiedener Vorbildung im Wesentlichen Privatunterweisung erhalten sollten. Aber Fr. hat allmählich auch den psychologischen Werth der Einrichtung gebührend geschätzt und diese selbst als besonderen Vorzug seiner Anstalten aufgefasst. Leider ist bei unseren Anstalten mit 6 und 9 Klassen und grosser Schülerzahl die pädagogisch werthvolle Massregel nicht mehr durchführbar; dass sie aber auch Privatinstitute nur im Interesse des allgemeinen Nivellirens aufgaben, ist bedauerlich. Von Ratichius und Comenius ist die Bestimmung entlehnt, dass kein Zögling mehr „als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich treiben dürfe, damit keiner mit Arbeit überladen, noch mit Vielheit der Dinge confundiret, sondern das Wenige mit desto grösserem Fleisse und so viel gründlicher tractiret und hurtiger zu Ende gebracht werde". So konnte Einer neben dem Lateinischen, das immer betrieben wurde, noch eine fremde Sprache und eine Wissenschaft erlernen.

[1]) Welchen Fortschritt der mathematische Unterricht bei Francke zeigt, hat Beier, Die Math. im Unterr. d. h. Schulen von der Reform. bis Mitte des 18. Jahrh. Progr. Crimmitschau 1879, S. 20 ff., nachgewiesen. Vgl. für das Rechnen Jänicke, Gesch. d. Rechenunterr. in Kehr's Gesch. der Method. des deutschen Volksunterr. Gotha 1877. 1, 298 f. und Gerhardt, Gesch. d. Math. in Deutschl., in Gesch. d. Wissensch. in Deutschl. München u. Leipzig 1877.

Zu etwas Anderem wurde Keiner zugelassen, „als bis er das erste wol gefasset“. Um aber das früher Erlernte und zeitweise Zurücktretende nicht in Vergessenheit gerathen zu lassen, waren zwei Tage in der Woche, Mittwoch und Sonnabend, für Repetitionen bestimmt. In dieser Weise konnte Fr. eine Hauptgefahr der Ueberbürdung der Jugend, das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände neben einander, mit einfachen Mitteln fernhalten; freilich war dies um so mehr nothwendig, als das streng durchgeführte, auch in den deutschen Schulen bestehende Fachsystem durch die Zahl der in einer Klasse beschäftigten Lehrer eine sehr erhebliche Beeinträchtigung der Concentration mit sich bringen musste. Für Zusammenfassung und zum Abschluss der Schulbildung wurde die Einrichtung einer Selecta bestimmt, in der sich die Schüler „in dem letzten Jahre zur Universität recht präpariren sollten“. Die Hauptbeschäftigung fällt der Ausbildung des „lateinischen und deutschen Stili in Prosa und ligata oratione“ zu. Gelesen wurden zu diesem Zwecke täglich Cicero und Plinius und einige Latinisten des 16. und 17. Jahrhunderts, ausserdem eine Anzahl Historiker, wöchentlich wenigstens 6 Stunden, wozu noch 4—6 Stunden Privatlectüre kommen. Ganz bezw. zu Ende sollen gelesen werden: Sallustius, Cornelius Nepos, Caesar, Velleius, Pomponius Mela, Curtius Rufus, Florus, Justinus, Eutropius und Sextus Rufus, in Bruchstücken Livius, Valerius Maximus, Seneca, Tacitus, Sueton, Lactanz, Sulpicius Severus, „wenn es die Zeit leidet“, Cicero's philosophische und rhetorische Schriften und Quintilian. Jeder Schüler hat monatlich 3—4 Briefe und ebenso viele orationes einzuliefern oder „anstatt der vierten oration zwei Carmina, ein deutsches und ein lateinisches“; auch müssen sie gute orationes auswendig lernen und „mit gehörigen Gestibus hersagen“. „Der allerlängste Sermon darf aber niemals mehr als 8 Quart-Seiten von gemeinem Format und mit einem Rande zwei Finger breit haben, die Seite à 20—24 Zeilen gerechnet.“ Ueberall sollen Abwechselungen der zu behandelnden Aufgaben stattfinden, z. B. „Theoria und Praxis, Exercitium oratorium und epistolicum, Oratio prosa und ligata, doch ohne Confusion“, d. h. es sollen immer kleine, abgeschlossene Lehreinheiten hergestellt werden. Dazu kommen Uebungen im Reden ex tempore. Auf Philosophie sollen wöchentlich wenigstens 6 Stunden verwendet werden, und zwar sollen zur Behandlung kommen: Geschichte der Philosophie, Logik,

Physik, Ontologie, Metaphysik und Ethik sammt den Elementen des Naturrechts und der Politik nach Buddeus' Systema philosophicum. Alle Woche ist eine öffentliche Disputation von 1½ Stunde über ein Pensum aus derjenigen philosophischen Disciplin, „die sie eben tractiren". Ausserdem erhalten alle Scholaren ohne Rücksicht auf ihr künftiges Studium „um des allgemeinen Nutzens willen, den ein Jeglicher davon haben kann, einen kurzen Unterricht in iure et medicina durch geübte studiosi iuris et medicinae im Beisein eines Informatoris ordinarii"; Gegenstände des Unterrichts sind die Institutionen, Physiologie und Pathologie. Endlich soll ein theologischer Cursus die jungen Leute mit den nöthigen Waffen der Apologetik versehen „gegen die verführerischen und heutzutage sehr überhandnehmenden Lehrsätze der Atheorum, Deistarum, Naturalistarum, Fanaticorum, Indifferentistarum und anderer dergleichen Freigeister, damit die Scholaren, welche meistentheils das studium iuridicum oder medicum zu ergreifen pflegen, gegen die künftigen Versuchungen, worin sie durch Lesung solcher Bücher oder auch in der Conversation mit dergleichen Leuten auf Reisen, an Höfen und bei anderer Gelegenheit gerathen können, in etwas gewappnet werden".

Die „Verbesserte Methode" handelt im dritten Capitel „Von den Recreations-Uebungen" und gibt ebenfalls methodische Vorschriften über deren Behandlung. In einer der Freistunden werden die Schüler von einigen Lehrern in die Häuser von Künstlern und Handwerkern geführt und erfahren hier, „was zu einer Profession gehöret, woher sie ihre Materialien empfangen, wohin sie ihre Waaren verthun und dergl.". In einem halben Jahre erhalten sie im Unterrichte „die Generalia von den Thieren, Kräutern und Bäumen (Arten, Namen, Eigenschaften und dgl.), in einem anderen Cursus eine summarische Belehrung über Metalle, Steine und andere Mineralien mit Demonstrationen in Natura" [1]), ebenso eine Unterweisung in den Hauptgesetzen der Naturlehre (einen propädeutischen Unterricht, wie er früher im Grossherzogthum Baden bestand), ferner einen „allgemeinen Begriff von den zur Haushaltung gehörigen Hauptstücken (z. E. vom Acker-, Garten- und Weinbau, von der Viehzucht, vom

[1]) Die Specification der „Naturaliensammlung v. 1700" bei Richter a. a. O. S. 296 f.

Bierbrauen, von den Wäldern, Jägerei, Fischerei nach v. Rohr's Einleitung zur Wirthschaftskunst); endlich werden sie mit „der materia medica bekannt gemacht aus allen 3 Regnis“, „damit sie die Eigenschaften und den rechten Gebrauch eines jeden Stückes nothdürftig kennen lernen und also selbst um so viel besser wissen und verstehen mögen, was ihrem Leibe bei allerhand Zufällen dienlich oder schädlich sei“. Besondere Berücksichtigung erhält der Tempel zu Jerusalem, der an einem „grossen und von Holz fabricirten Modell, 5 Ellen lang und breit“ vorgeführt werden soll; ebenso wird ein Modell der Stadt Jerusalem gezeigt. Auch in mechanischen Disciplinen wird Unterricht ertheilt, im Drechseln, Papparbeiten und Glasschleifen, wofür eingehende Vorschriften gegeben werden. Endlich gehören hierher ein specieller Unterricht in Botanik, Anatomie und Experimental-Physik. Für den ersteren Unterricht dienen der botanische Garten und Excursionen in den Wald; der Lehrer ist ein Candidatus medicinae; dem Unterrichte wohnen zu ihrer eigenen Information einige Lehrer bei. Die Pflanzen werden in Herbarien eingelegt und mit deutschen und lateinischen Namen bezeichnet. Für die Excursionen werden sehr genaue Vorschriften gegeben, damit die Gesundheit der Schüler nicht geschädigt werde. In dem anatomischen Unterrichte sollen „Sectionen allerhand Körper“ stattfinden, ein Skelett soll „Stück zu Stück“ durchgegangen werden; auch muss der Medicus „bei aller Gelegenheit nützliche, zu einer guten Diät gehörige und zur Conservation der Gesundheit dienliche Regeln geben“. Ferner „wird mit dem Anatomieunterrichte das Trenchiren verknüpfet“ und zwar wird dasselbe in zwei Stunden wöchentlich an Holzkörpern geübt, „aber auch zweimal in Natura trenchiret und vorgeleget, damit die Schüler allerlei Arten der Speisen geschickt zu zerschneiden und mit Beobachtung gehöriger Cautelen klüglich vorzulegen wissen“. Auch Serviettenbrechen und Aepfelschneiden, sowie Vögel ausstopfen soll gelehrt werden, „wenn es die Zeit leidet“. In der Ordnung von 1702 wird ein besonderer einstündiger Anstandsunterricht vorgeschrieben. Während des Essens wird nach alter Klostersitte ein Capitel aus der Bibel gelesen. Der Unterricht in der Physik wird mit der Astronomie verbunden; dabei werden Experimente gemacht mit einem eigenen Apparatus physico-mechanicus, unter dem besonders eine Luftpumpe erwähnt wird. Der Unterricht beginnt mit Erklärung der Hydrostatic, Aerometric und Hydraulic

nach Wolf's „Auszug aus den Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaften". „Nächstdem expliciret und demonstriret der Mathematicus auch noch viele anderen Theses physicas von der Luft, Feuer, Licht, Farben, Wasser, Mineralien u. dgl. Materien durch allerlei Experimente; und zeiget ihnen den Nutzen, welchen sie davon sowohl im gemeinen Leben als insonderheit in der Haushaltung haben können." Auf Astronomie und Physik werden wöchentlich zwei Stunden verwendet. Der Lehrer „bringt den Schülern Wolf's Fundamenta astronomica bei, erkläret die vornehmsten Hypotheses vom Systemate mundi und macht ihnen darauf die nöthigsten Problemata bekannt, wozu dann neben dem Himmels- und Kreisglobus allerhand Maschinen und Subsidia angeschafft sind". In sternhellen Nächten finden Abends vor und nach der Mahlzeit, auch wohl des Morgens vor Sonnenaufgang Demonstrationen im Observatorium statt. Unterricht für Vocal-Musik kann facultativ ertheilt werden. Aus der Instrumental-Musik ertheilt ein Maître unentgeltlichen Unterricht mit der Fleute douce; Unterricht auf dem Clavier, der Laute, Viola da gamba etc. muss besonders bezahlt werden und bedarf ausdrücklicher Genehmigung. Alle Montage von 1—2 Uhr findet öffentlich ein Collegium musicum statt: „zur Beförderung dieses Exercitii werden nach und nach allerhand Instrumente und Musicalia angeschafft."

Der Zeichenunterricht wird meist nach Vorlagen ertheilt und soll „mit der Zeit auch zur Zeichnung des menschlichen Körpers anführen". Nach einer Anweisung über Licht und Schatten wird „zum Tuschen und grau in grau malen fortgeschritten, auch nach Befinden zur Colorit und dem Ausmalen nach der Natur". Auch perspectivisches Zeichnen wird gelehrt. Bisweilen soll „etwas nach dem Leben gezeichnet und gemalet werden".

Das Schreiben soll nach geometrischen Principien erlernt werden. Für die Gesundheit soll endlich dadurch gesorgt werden, dass „wöchentlich eine Stunde entweder zum Spaziergange oder zu einer nützlichen Leibesarbeit, jedoch unter gehöriger Aufsicht gegeben wird".

Mit den Examina wird es wie in den deutschen Schulen gehalten. Ebenso bestehen für die Lehrer, Conferenzen, Zucht u. s. w. ähnliche Vorschriften wie dort.

Zur Heranbildung von Lehrern für die höheren Schulen

der Stiftungen war das Seminarium selectum praeceptorum[1]) bestimmt. In dem Gedanken, dass die Lehrer für ihren Beruf eine besondere Vorbildung erhalten müssen, knüpft Francke unmittelbar an Ratichius und den Giessener Bericht an (s. S. 143 f.). Dasselbe wurde im Jahre 1707 mit zehn studiosis eröffnet. Die Mitglieder mussten sich auf fünf Jahre dergestalt verbindlich machen, dass sie in den ersten zwei Jahren in den philologischen Disciplinen und Allem, „was zur Information der oberen Klassen in Schulen und Gymnasien erfordert wurde“, so viel wie möglich sich unterrichteten, in den übrigen drei Jahren aber in dem königl. Pädagogium und in der lateinischen Hauptschule verwendet wurden. Nach dieser Zeit „haben sie dann ihre Freiheit, länger hier zu bleiben oder sich an anderen Orten und zum gemeinen Besten gebrauchen zu lassen“. Vornehmlich solche werden dazu genommen, „welche in studiis humanissimis bereits ein gutes Fundament haben, und an denen man auch sonst die zum Lehrberuf nöthigen Eigenschaften wahrnimmt, oder doch mit gutem Grunde und nach längerer Beobachtung hoffen darf, die auch sonderlich ihre studia den Schulen destiniret haben“ [2]). Die Zahl der Mitglieder wuchs allmählich auf 20, 30, ja 1755 gab es deren 48. Die Leitung der Uebungen übernahm Anfangs der Philologe Cellarius, nach dem schon 1707 erfolgten Tode desselben der Inspector des Pädagogiums Hieronymus Freyer, der auch schon vorher an der Aufsicht über die Mitglieder und an den mit ihnen vorzunehmenden Uebungen betheiligt war. Die Unterweisung war 1) fachwissenschaftlich, indem im ersten Jahre lateinische, im zweiten griechische Schulautoren philologisch behandelt wurden; daran schlossen sich auch einzelne Realien, wie Antiquitäten, Geschichte, Literatur, Geographie an, endlich fand ein besonderes collegium biblicum statt, in welchem ein Buch der heil. Schrift in einer Art von exegetischem Seminar behandelt wurde; 2) didaktisch-pädagogisch. Näheres darüber ist nicht bekannt; doch scheint es, dass die Einführung nicht systematisch, sondern nach den Bedürfnissen der Praxis gestaltet wurde, indem im Anschluss an den Unterricht die nöthig erscheinende Belehrung erfolgte und „diese oder jene ins künftige einmal dienliche Vor-

[1]) Ich folge O. Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Francke'schen Stiftungen zu Halle. Halle a. S. 1883. — Kramer, A. H. Francke 2, 11 ff.

[2]) Vgl. auch Sect. II, V der Ordnung von 1702.

theile im Dociren oder Umgange mit der Jugend angezeig wurden".

Die Seminarmitglieder hatten den Tisch im Waisenhause und wurden bei Verleihung von Stipendien und sonstigen Beneficien vorzugsweise bedacht. War es möglich, so wurden sie zur Aushilfe im Unterrichte herangezogen und dafür bezahlt. Sie durften dem Unterrichte in dem Pädagogium und im Waisenhause nach Belieben beiwohnen „und sich die daselbst eingeführte Methode desto besser bekannt machen". Die Seminarbibliothek stand zu ihrer Verfügung, und zu ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Studien erhielten sie sachgemässe Anleitung.

Doch hatte Fr. noch weitergehende Pläne für Besserung der Lehrerbildung. Er wollte ein Seminar für Heranbildung von künftigen Religionslehrern gründen, und ein zweites (seminarium elegantioris litteraturae) sollte Candidaten aufnehmen, welche Schulmänner werden und sich für das höhere Lehramt vorbereiten wollten. Beide Anstalten sollten in eigenen Gebäuden untergebracht werden, Internate sein und je 110 Mitglieder aufnehmen[1]). Francke hatte die Trennung des Lehramts vom geistlichen noch nicht in Aussicht genommen; wohl aber sah er ein, dass das blosse theologische Studium für das Lehramt an höheren Schulen nicht mehr ausreichte, und so sollten sich in diesem Seminare künftige Lehrer mit Latein, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, reiner und angewandter Mathematik beschäftigen und Fertigkeit in der französischen Sprache erwerben. Die Geübteren sollten ausserdem in der Methodologie der Schulwissenschaften unterwiesen und nach und nach bei dem Pädagogium oder der lateinischen Schule wirklich angestellt werden[2]).

Die Francke'schen Schulorganisationen sind nach allen Richtungen hin epochemachend. Entsprungen dem christlichen Princip der werkthätigen Nächstenliebe, sind sie intensiv von christlichem Geiste durchdrungen; dass dieser Geist in Francke selbst lebendig war, ist nicht zu bezweifeln, ebensowenig, dass er ihn zu mannigfachen pädagogischen Missgriffen, wie einer einseitigen Pflege des Interesses und zur Lectüre der ganzen Bibel verleitete; auch die Gestattung mechanischen Auswendiglernens vor Herbeiführung

1) Kramer, A. H. Francke 2, 498 f.

2) Die weiteren Schicksale dieses Seminars nach Francke's Tode bei O. Frick a. a. O. S. 9 ff.

des Verständnisses bezüglich des religiösen Lehrstoffes beruhte auf einer Ueberschätzung des letzteren, der zu Liebe z. B. die völlige Verwerfung des Märchens für die Jugendbildung erfolgte. Die neue praktische und realistische Bildung nahmen seine Organisationen in weitgehendem Masse auf, aber doch auch nicht in massloser Weise. Wir sehen deutlich, wie vorsichtig die neuen Bildungsstoffe Zutritt erhalten, wie Francke aber sich nicht scheut, nachdem er von ihrer Nützlichkeit überzeugt ist, ihnen mehr Raum zu geben. Die überlieferten Bildungsmomente müssen ihnen diesen Raum abtreten; das Lateinische wird lediglich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse des gelehrten Standes betrieben, das Griechische tritt entschieden zurück. So weit wurde Francke von der Ansicht seiner Zeit beeinflusst, die ja auch realistisch zutreffend ist, dass für das Lernen und insbesondere für die Wahl der Lehrgegenstände der äussere Nutzen mitbestimmend sein müsse. Ihm daraus einen Vorwurf machen wollen, heisst unhistorische Pädagogik treiben. Denn zu keiner Zeit kann man Schulorganisationen schaffen, ohne dem Bedürfnisse der Zeit Rechnung zu tragen. Methodisch sind vielleicht die neuen Bildungszweige nirgends so sorgfältig, mit so freiem Geiste und so feinem psychologischen Verständnisse durchgearbeitet, wie in den halle'schen Schulordnungen. In der Frage der Lehrerbildung thut Fr. einen so bedeutenden Schritt vorwärts, dass alles hinter ihm Liegende daneben gar nicht mehr in Betracht kommt; selbst die heutige Zeit ist noch weit entfernt von dem grossen Stile, in dem er die Frage erfasste. Sicherlich haben noch viele Schulen die neuen Bildungsmomente, und nicht wenige in energischerer Weise aufgenommen, als Fr.; aber nirgends ist dies mit solcher Selbständigkeit geschehen, wie in den Stiftungen, welche von dem Eingreifen aller aussenstehenden Gewalten befreit blieben. Nirgends haben auch die getroffenen Einrichtungen eine solche Verbreitung gefunden, wie hier; denn alljährlich ging von Halle eine Reihe von Lehrern aus, welche die in den Stiftungen empfangenen Keime weiter trugen und so die hier bestehenden Einrichtungen in immer weiteren Kreisen einbürgerten. Und dass Fr. seiner Zeit und ihren Bedürfnissen entsprach, beweist der ungewöhnliche Anklang, den seine Schöpfungen gefunden haben, und der sich nicht minder in den grossartigen Unterstützungen derselben, als in ihrem Besuche und in dem Vertrauen zu der hier geförderten Lehrerbildung aussprach.

Die Einrichtungen der Francke'schen Schulen wurden zunächst für die brandenburgisch-preussischen Länder massgebend[1]). An den thüringischen, speciell den gothaischen Schulen waren die modernen Fächer schon früher zur Geltung gekommen; nun folgten die sächsischen Schulen, und allmählich fand die moderne Bildung in allen deutschen Ländern mehr oder minder entschieden Aufnahme[2]); namentlich findet die deutsche Sprache mehr oder weniger weitgehende Berücksichtigung und Pflege. Aber die Hauptsache blieb doch unverändert, und neben dem Lateinischen treten auch jetzt noch alle übrigen Gegenstände zurück; es blieb der Hauptlehrgegenstand, und der Betrieb wurde nicht wesentlich gegen die Reformationsperiode geändert. Selbst die modernen Disciplinen müssen sich nicht selten als Uebungsgegenstände für Erwerbung der lateinischen Redefähigkeit verwenden lassen. Die klassische Lectüre diente durchaus der Imitation, die auch ihre altherkömmlichen Mittel, Collectaneen und eigene Observation, Variation und Reconstruction beibehält; noch immer ist der herkömmliche Weg giltig: imitatione, arte, exercitatione. Auch auf den Universitäten dauerte noch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts der alte lateinische Betrieb mit seinen prosaischen und poetischen Imitationen und Disputationen fort. Aber in der grossen Welt hatte die lateinische Gelehrsamkeit keine Bedeutung mehr; dieses Gefühl machte sich auch an den Anstalten geltend, welche die Träger derselben waren, und aus Schulen und Universitäten dringen Stimmen zu uns, welche den Widerwillen gegen die herrschende Unterrichtsweise bekunden[3]).

§ 22. **Die Anfänge der Realschule.**

Schon Francke hatte die Idee gehabt, die moderne Bildung auch dem Bürgerstande in einer besonderen Schule zugänglich zu machen (s. S. 203), und diese wäre dem modernen Realgymnasium, wenn man die Zeitunterschiede berücksichtigt, nicht sehr unähnlich geworden. Denn während es bereits nicht an deutschen Schulen fehlte, die lateinischen die Bedürfnisse des höheren Mittelstandes und die Ritterakademieen die des Adels befriedigten, fehlte es an Anstalten, an welchen der Kaufmanns- und der höhere

1) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 389.

2) Die Nachweise bei Paulsen S. 392 ff.

3) Paulsen a. a. O. S. 412 ff.

Gewerbestand, die Landwirthe und die Subalternbeamten eine entsprechende Vorbildung fanden; sie alle mussten die Lateinschulen theilweise durchmachen und nahmen eine nutzlose Halbbildung mit. Ihnen musste geholfen werden, das sah Francke mit seinem praktischen Blicke. Doch er kam nicht zur Ausführung dieser Idee. Aber demselben Halle'schen Kreise, dem dieser Gedanke entstammte, entsprang ein anderer Plan, den der Pfarrer und Inspector der „gemeinen teutschen Schulen" **Christoph Semler** in Halle entwarf[1]). Er war in Mussestunden dilettirender Mechanikus und verfertigte die astronomischen Modelle, welche das Waisenhaus schon zu Francke's Zeit besass; schon in dieser Thätigkeit muss er mit Francke in mannigfache Berührung gekommen sein, wenn er auch sonst zu der Stadtgeistlichkeit stehen mochte; die Einrichtungen der Francke'schen Schulen waren ihm jedenfalls bekannt, gerade die moderne Bildung, für die er sich besonders interessirte, muss hier seine Aufmerksamkeit auf sich gelenkt haben. Dieser Mann liess im Jahre 1705 eine Schrift erscheinen: „Nützliche Vorschläge von Aufrichtung einer mathematischen Handwerksschule etc.", deren Ausführungen die Billigung der preussischen Regierung und der Berliner „Societät der Wissenschaften" fanden. So wurde unter Beihilfe des Almosenamtes in Semler's Hause die erste „mathematische und mechanische Realschule" errichtet[2]). Die Schüler der deutschen Schule kamen Mittwochs und Sonnabends, die armen von 11—12, die zahlenden von 2—3 Uhr, und „ein in mathematicis, mechanicis et oeconomicis wohlversireter Literat knüpfte an die Erklärung von 63 obiecta singularia (Modellen, Uhrwerken, Instrumenten u. dgl.), die er praesenter vorwies, mancherlei rein praktischen Unterricht". Die Knaben lernten hier verschiedene Holz-, Leder- und Tucharten kennen und erfuhren ihren Gebrauch, ihre Verarbeitung u. Aehnl.. Sie lernten ferner Perpendikel, Massstab und Transporteur gebrauchen, erhielten das Verständniss des Modells einer Festung, eines Mikroskopes, eines Perspectivs, einer Camera

[1]) Ed. Laas, Gymnasium u. Realschule in Deutschen Zeit- u. Streitfragen, Heft 49 u. 50. Berlin 1875. S. 6 ff. — Ranke, Einladungsschr. zur ersten Säcularfeier der königl. Realschule. Berlin 1847. — Schulz, Gesch. der königl. Real- u. Elisabethschule zu Berlin. 1857. — Kramer-Wiese, Realschulen in Schmid's Encykl. 6, 707 ff. (2. Aufl.)

[2]) Wie es in derselben gehalten wurde, schildert Semler selbst in der 1709 herausgegebenen Schrift: „Neueröffnete mathemat. u. mechan. Realschule".

obscura, einer laterna magica, eines Skelettes etc. Zeichenunterricht, Heimathkunde und Hodegetik über die einzelnen Handwerke wurden ebenfalls ertheilt. Auch allgemein bildende Fächer nahm Semler in Aussicht; denn er war der Ansicht, „es sollten nicht nur, die einmal studiren sollen, sondern billig alle Menschen zum wenigsten eine generalem notitiam von der vortrefflichen Structur, Ordnung und Eintheilung der Welt haben". Aber auch hier war Alles auf die engsten Bedürfnisse berechnet und für den niedrigsten Standpunkt zurecht gelegt. So sollte statt wissenschaftlicher Geographie Heimathskunde getrieben werden: „denn sonst lernen wir zwar, wo Ciudad Rodrigo, Civita vecchia und Plymouth liegen, finden uns aber in unseren eigenen Gassen nicht zurecht". Also Semler wollte eine Fachschule gründen für Handwerker; er fand den bisherigen Bildungsweg für ihre Bedürfnisse ungenügend und schlug einen neuen ein, um sie schon während ihrer Schuljahre zu ihren künftigen Hantirungen vorzubereiten. Dieser Absicht entsprachen die Mittel. Alle Unterweisung wurde in gemeinfasslicher Weise gegeben, Alles im Hinblick auf praktische Verwerthbarkeit so unsystematisch und eklektisch wie möglich behandelt.

Die ganze Einrichtung erinnert stark an die Francke'schen Recreationen, das Verfahren glich jenem auf ein Haar. S.'s Schule bestand nur $2^1/_2$ Jahre und ging mit dem Tode des für sie gewonnenen Lehrers ein. Vergeblich versuchte sie S. nochmals 1738 als „Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" in Gang zu bringen, er starb darüber 1740. Aber der von ihm angeregte Gedanke wurde aufgenommen von **Joh. Jul. Hecker**[1]). Er hatte sich schon auf der Schule mit chemischen, botanischen und medicinischen Studien beschäftigt, trat 1728 in das seminarium praeceptorum ein und wurde 1720 Lehrer am Pädagogium, das durchaus noch in Francke's Geiste arbeitete. Hecker hat für den modernen Bildungsunterricht hier allerlei kleine Lehrschriften verfasst, lineamenta anatomiae 1732, eine Einleitung in die Botanik (1733), eine Betrachtung des menschlichen Körpers nach Anatomie und Physiologie (1734); man sieht, wie dieser Unterricht immer mehr Ausdehnung gewann. 1738 als Prediger nach Berlin berufen, hatte Hecker in seinem Sprengel auch für Armenpflege und Jugendunterricht zu sorgen.

[1]) Ferd. Ranke, Joh. Jul. Hecker und in Schmid's Encykl. 3, 349 ff.

Er nahm sich vor, in Semler's Geist statt der blossen Armenschule einen allgemeinen Schulorganismus zu schaffen, und zwar für alle Die, welche unlateinisch bleiben wollten. Zum Frühjahrsexamen 1747 lud er ein mit der „Nachricht von einer ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfang des Maimonats eröffnet werden soll". Hecker's Absicht ist, nichtstudirende Jünglinge, die mit guten Fähigkeiten begabt sind, für das Leben und seine mannigfachen Berufsarten besser vorzubereiten, als es die deutsche Schule vermochte. Zu diesem Zwecke errichtete er eine Anzahl von Fachschulen, welche an die Elementarschule anknüpfen sollten. Die Anstalt war auf acht solche Fachklassen (mathematische, geometrische, Architekturklasse, geographische, Naturalien-, Manufactur-, Commerzien- und Handlungsklasse, ökonomische, Curiositäten- und Extraklasse) berechnet. Aus dem Fachsystem der Francke'schen Anstalten war die Einrichtung entnommen, dass Derjenige, dessen Neigungen und Bedürfnissen eine bestimmte Disciplin fern lag, in derselben Zeit anderen Unterricht empfangen konnte. Hecker dachte bei seiner Schule an die Bedürfnisse des Landwirths, Geometers, Kaufmanns, Bauhandwerkers, Technikers und suchte Jedem das ihm Nützliche zu bieten. Auch hier war die Methode durchaus praktisch und unwissenschaftlich. Aehnlich wie im halle'schen Pädagogium führte man die Zöglinge in die Werkstätten der Handwerker und Künstler, in Eisenhütten und Mühlen und erläuterte ihnen hier anschaulich deren Zusammensetzung und Anwendung. Die Geometrie beschränkte sich auf den Gebrauch von Lineal, Transporteur und Zirkel, man mass praktisch Flächen und Körper. An sternhellen Abenden wurden die Sternbilder betrachtet und erklärt. Auch bei den Lehrern wurde nicht die wissenschaftliche Bildung, sondern das praktische Können als entscheidend angesehen; die Oekonomie lehrte ein ehemaliger Verwalter, die Botanik ein Gärtner, die Astronomie ein Elementarlehrer. Doch liess Hecker einzelne Lehrer z. B. für Botanik und Anatomie, Bergbau, Buchführung besonders ausbilden. Wogen in dieser Weise die fachlichen Interessen bei Weitem über, so waren doch die der allgemeinen Bildung nicht gänzlich vernachlässigt. Zur Uebung in Geschichte, Geographie und Politik wurde in den oberen Klassen die Berlinische Zeitung erklärt; Zeichenunterricht und Französisch wurden ertheilt, eine Conduitenstunde fehlte

nicht. Bald kamen auch lateinische und Religionsstunden dazu, die ersteren, weil man es für undenkbar hielt, dass die Mitglieder des guten Mittelstandes gänzlich dieser Bildung entbehren könnten, die letzteren, weil dies im Geiste der Zeit lag; denn in diesen Stunden wurde keine Religion, sondern im Wesentlichen Sittenlehre getrieben. Freilich klagt Hecker schon 1761 über die Eltern, welche die Anstalt nur als Fachschule betrachteten und für ihre Kinder den Wegfall der Religionsstunden wünschten, „weil sie dies für ihr künftiges Geschäft nicht brauchten". Man sieht, die Eltern hatten auch bereits vom Utilitarismus jener Tage gelernt. Uebrigens entsprach die neue Gründung durchaus den Bedürfnissen; sie hatte bald über 1000 Schüler; und ganz nach Francke's Vorgang wurden ein Pädagogium (Internat, das heut. Friedrich-Wilhelmsgymnasium), eine Buchhandlung und ein Lehrerseminar für Volksschulen damit verbunden. Bis in das 19. Jahrhundert hinein blieb die Schule, welcher Friedrich d. Gr. den Namen Königl. Realschule verlieh, eine lockere Vereinigung von Fachschulen, durch welche man den Anforderungen des Bürgerthums zu entsprechen versuchte. So gelang es ihr nicht, zu rechter Zeit die Gestaltung zu gewinnen, welche die einzig naturgemässe gewesen wäre: wenn sie sich nämlich zu einer Art Mittelschule entwickelt hätte, welche dem allgemeinen Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes entsprochen hätte, und wenn neben dieser Mittelschule für die Bedürfnisse des Handwerkerstandes eine niedere Gewerbeschule entstanden wäre. Die Einrichtungen der Realschule fanden mannigfach Nachahmung, und in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde dieselbe als anerkanntes Glied dem Schulwesen zwischen Volksschule und Gelehrtenschule zunächst in Oesterreich und Bayern eingefügt.

§ 23. **Die Aufklärung. Rousseau.**

Mit der Regierung Friedrich's d. Gr. gelangt die Aufklärung, d. h. die Befreiung vom Buchstaben oder, um mit Kant zu reden, der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit zum Siege; als äusseres Zeichen kann man die Rückberufung des Philosophen Christian Wolff nach Halle ansehen, den Friedrich Wilhelm I. „bei Strafe des Stranges" aus seinen Landen auf Andringen der Pietisten[1]) verwiesen hatte; am 1. Juni

[1]) Kramer, A. H. Francke 2, 333 ff.

war der alte König gestorben, am 6. Juni gab bereits der neue Befehl, „den Wolff hieher zu persuadiren“. Das Recht der freien Wissenschaft war damit anerkannt. Die Neugestaltung der Akademie der Wissenschaften folgte: der Mathematiker und Physiker Maupertuis trat an ihre Spitze; der König betheiligte sich mit eigenen Arbeiten an ihren Sitzungen; für die Abhandlungen derselben wurde die französische, nicht die lateinische Sprache gewählt. Die Wolff'sche Philosophie, die Philosophie des Rationalismus, begann jetzt ihren Siegeszug durch die deutschen Gelehrtenschulen[1]; sie drang in alle Volksschichten und erweckte eine völlige Umstimmung des Lebens und der religiösen Gesinnung. Mit der Aufklärung erhalten die neuen Disciplinen im gesammten Unterrichte erhöhte Bedeutung. So ist einer Beschränkung des Lateinunterrichtes und einer Heraushebung der Realien die Zeitrichtung günstig. Dieselbe findet ihren Ausdruck in den Philanthropinisten.

Man kann den deutschen Philanthropinismus nicht völlig verstehen, ohne **Rousseau's** Thätigkeit auf pädagogischem Gebiete kurz in's Auge zu fassen, so verkehrt auch die Ansicht wäre, dass die Philanthropinisten erst durch Rousseau's Einfluss entstanden oder geleitet worden seien.

J. J. **Rousseau**[2]) ist 28. Juni 1712 in Genf geboren als Sohn eines Uhrmachers; seine Mutter starb bei seiner Geburt. Der Vater liess ihn schon in frühen Jahren ausschliesslich Romane lesen und kümmerte sich nicht sehr um seine Erziehung[3]. Mit sieben Jahren las der Knabe unter Anderem Plutarch, und diese Lectüre, sowie die Gespräche mit dem Vater nährten in ihm den republicanischen Sinn. Nachher kam er zu einem Pfarrer, bei dem er Latein lernte und den gewöhnlichen Unterricht erhielt; auch hier hatte er viel freie Zeit. Ganz sich selbst überlassen war er im Hause eines Oheims, in das er in Genf mit zehn Jahren eintrat. Nach mannigfachen missglückten Versuchen, eine Thätig-

[1]) Hettner, Literaturgesch. d. 18. Jahrh. 3, 1, 212 ff. Braunschw. 1862. —

[2]) F. Brockerhoff, J. J. Rousseau, 3 Bde. Leipzig 1863—64. — K. Reimer, J. J. Rousseau. Leipzig 1875. Venedey, J. J. Rousseau. Berlin 1850. — St. Marc. Girardin, J. J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages Rev. des deux mondes 1855. T. 12, 705 ff. — Th. Vogt u. E. v. Sallwürk, J. J. Rousseau 1, 1 bis 122. — Hauber in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 7, 284 ff. — A. Meylon, J. J. Rousseau. Bern 1878.

[3]) Rousseau hat uns sein Leben selbst in den Confessions geschildert.

keit zu finden, kam er zu einem Kupferstecher in die Lehre, wurde von diesem misshandelt, stahl und lief mit 15 Jahren davon. Arbeiten hatte er nicht gelernt, romanhaftes Phantasieleben war bei ihm vorherrschend. Nach einem kurzen Aufenthalte im Hause der Frau von Warens, einer Convertitin, wurde er nach Turin gesandt und trat hier ebenfalls zur katholischen Kirche über. Dann führte er als Kupferstecher und Lakai ein abenteuerliches Leben, lernte Latein und Italienisch und kehrte zu Frau von Warens zurück, bei der er nach einer vorübergehenden kurzen Trennung die nächsten zehn Jahre blieb, in einem merkwürdigen Zwitterverhältnisse von wirklicher Verehrung und ganz gemeiner Sinnlichkeit; er lebte mit der viel älteren Frau thatsächlich in der Ehe, ohne sich irgendwie zu binden; ihre Kinderlosigkeit erleichterte letzteres. Sie machte Anfangs den Versuch, ihn durch einen regelmässigen Unterricht dem geistlichen Stande zuzuführen; aber er kann sich mit dem von Andern geleiteten, ihm Pflichten und Selbstbeschränkung auferlegenden Unterrichte nicht befreunden, und sie gewährt ihm die Möglichkeit, sich autodidaktisch auszubilden, was allein seiner lebhaften geistigen Thätigkeit entsprach. Hauptsächlich der Arithmetik, der Literatur und der Musik gab er sich hin und wurde Musiklehrer, ohne freilich mehr als Dilettant in der Musik zu sein. Aber nach einer schweren Erkrankung kam er zu grösserer Ruhe und studirte jetzt Philosophie und Mathematik, Latein und Geschichte, Geographie und Astronomie, auch etwas Physiologie und Anatomie; aber sehr erfolgreich waren auch diese Studien nicht, da es R. an den Vorkenntnissen zu sehr fehlte. In dem Verhältnisse zu Frau von Warens trat eine Erkältung ein, in Folge deren er sich später von ihr trennte. Nach kurzer Thätigkeit als Erzieher und nach einem neuen Aufenthalte bei Frau von Warens ging er 1741 nach Paris, wurde durch die Protection der Herzogin de Broglie Gesandtschaftssecretär in Venedig, verliess aber schon nach einem Jahre diesen Posten wieder, und da seine Klagen über die ihm widerfahrene Behandlung keine Berücksichtigung fanden, so entwickelte sich der Unwille gegen die verkehrten socialen und staatlichen Einrichtungen. Er wurde gesteigert, als weder eine Oper von ihm, noch ein Lustspiel zur Aufführung gelangten. Nun wurde er mehrere Jahre Privatsecretär; in dieser Stellung löste er die Preisfrage der Akademie von Dijon, ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und

Künste zur Veredlung der Sitten beigetragen habe. Er behauptete, dass die sittliche Verderbniss durch wissenschaftliche Bildung bewirkt worden sei, ohne historisch so gebildet zu sein, dass er einsah, wie dem gleichen Boden der gesteigerten Cultur Beides mit Naturnothwendigkeit entsprosst. Dieser Mangel an historischer und logischer Schärfe schadete der Schrift jedoch nicht, welche durch die Kraft der Ueberzeugung und durch glänzende Diction den gesunden Menschenverstand blendete. Der Schluss lag nahe, dass man nur die Cultur zu vernichten brauche, um die Tugend wieder zu erringen, „die erhabene Wissenschaft unverdorbener Gemüther, deren Grundlagen in alle Herzen eingegraben sind, und deren Gesetze uns durch die Stimme des Gewissens verkündet werden“. Mit einem Schlage war R. ein berühmter Mann. Um seine Unabhängigkeit zu erhalten, wurde er Notenschreiber und lehnte eine ihm vom König zugedachte Pension ab. Zu gleicher Zeit aber stand er in einem Verhältniss von Abhängigkeit, welches viel entwürdigender war, als die Verhältnisse, denen er sich entzog — seine Verbindung mit Therese Levasseur, einem dummen und ungebildeten Mädchen, mit der er 20 Jahre in wilder Ehe lebte; die fünf aus dieser Verbindung entsprungenen Kinder brachte er in's Findelhaus und nahm nicht einmal die Contre-Marken, an denen er dieselben später hätte erkennen können. In solchem Masse fehlte ihm das Pflichtgefühl: dem Gefühle, frei zu sein von Verpflichtungen, welche ihn in seiner freien Bewegung gehemmt hätten, opferte er die einfachsten und ursprünglichsten Menschentriebe. Auch eine zweite Preisfrage der Dijoner Akademie über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen bearbeitete Rousseau; danach gibt es nur einen normalen Zustand der Menschheit — den Naturzustand. Von Natur ist der Mensch gut; erst die Entwicklung der Gesellschaft hat ihn verdorben. Sittlichkeit und Intelligenz sind Hirngespinnste, physisches Wohlsein allein das erstrebenswerthe Ziel, Rechtlosigkeit und Rohheit sind besser als Anstand und Sitte, Recht und Gerechtigkeit. Im Jahre 1754 ging er nach Genf, und hier kehrte er wieder zur reformirten Kirche zurück, vielleicht um das Bürgerrecht dieser Stadt und damit den Schutz der Republik zu erlangen. Doch ging er bald nach Paris zurück und bezog das ihm von einer Gönnerin überlassene Gütchen l'Hermitage bei Montmorency (1756). Im Jahre 1762 veröffentlichte er den Contrat social, in welchem er sich für die republicanische Staatsform

entschied, zwei Monate später erschien sein bedeutendstes Werk „Émile ou sur l'éducation". Dieses Buch ist der Absicht entsprungen, die Verderbniss der Zeit durch Erziehung zu heilen. Das Buch rief durch seine Angriffe auf den historischen Glauben und seine Grundlagen unter der katholischen Orthodoxie und unter den Absolutisten grosse Entrüstung hervor; 1762 erliess das Parlament einen Verhaftsbefehl gegen den Verfasser und liess das Buch selbst von Henkershand vernichten; der Erzbischof von Paris verdammte dasselbe in einem Hirtenbriefe. Rousseau floh nach der Schweiz, aber weder Genf noch Bern gewährten ihm Schutz, und so ging er nach Neufchâtel, wo ihm Friedrich II. Aufnahme bewilligte. Erst dadurch wurde das Buch recht verbreitet; Rousseau fühlte sich aber nicht mehr in seinem Zufluchtsorte Motiers-Travers sicher und irrte 1765—1770 an verschiedenen Orten in England und Frankreich umher, von stetem Misstrauen und von Trübsinn gejagt. Aus dieser Zeit stammen die „Confessions", seine Selbstbiographie. Auch als er 1770 nach Paris zurückkehrte, wurde seine Gemüthsstimmung nicht besser. Dieser Selbstquälerei machte erst sein Tod in Ermenonville 4. Juli 1778 ein Ende.

Die Pädagogik R.'s[1]) ist in seinem Émile niedergelegt. Selbstverständlich haben seine Lebensverhältnisse und seine Natur auf dieselbe vielfach bestimmend eingewirkt. Seine Bildung war nicht durch consequente und ernste Arbeit begründet, zum Pflichtbewusstsein hatte er sich nie emporgerungen, einen eigentlichen Beruf hatte er nie gehabt, seine Familienverhältnisse waren ungesund; als Kind entbehrte er der liebevollen Sorgfalt der Mutter und der pflichttreuen Hut des Vaters; in seinem Verhältnisse zu Therese Levasseur hatte er alle natürlichen Gefühle verleugnet zu Gunsten seines Egoismus. So schrieb ein Mann, der nie sich selbst erzogen, eine Theorie der Erziehung für seine Zeit. Trotz unbestreitbarer Genialität musste dieselbe in den angedeuteten Richtungen ihre Schwächen haben.

Das Ideal, welches R. im Emil der Erziehung stellt, ist strenger Anschluss derselben an die Natur, um den Zögling für den gemeinsamen Menschenberuf, nicht für irgend einen Stand oder irgend eine Nationalität zu erziehen. Damit weicht er völlig von seinen Vorgängern Rabelais, Montaigne, Locke ab. Dieser

[1]) Wojslaw Bakitsch, Rousseau's Pädagogik. Leipzig 1874.

Widerspruch erklärt sich aber leicht, wenn man sich darüber klar ist, dass der Émile eine universellere Tendenz hat, als eine Erziehungstheorie zu liefern. R. wollte nichts mehr und nichts weniger als einen Versuch geben, wie die Menschheit wieder in alle ihr von der Natur zustehenden Rechte des Leibes und der Seele eingesetzt werden könne. Emil ist Waise, gewöhnlich begabt, wohlgestaltet, kräftig und gesund. Sein Hofmeister ist selbst noch jung und gut erzogen, kein Miethling, sondern ein Freund des Vaters, der das ihm anvertraute Kind 25 Jahre lang in Erziehung und Unterricht leitet. Beide wohnen auf dem Lande, das R. gleich allen empfindsamen Schwärmern vergöttert, wo das einfach bäuerliche Leben seinen Körper und die Entfernung von grossen Städten seinen Geist gesund erhält. Nur natürliche Gewöhnungen erhalten bis zum sechsten Jahre Pflege: kein Zwang, Abhärtung, Masshalten und Arbeiten. Aber auch keine Abhängigkeit von Gewöhnungen; daher keine bestimmte Essens- und Schlafenszeit! Die Furcht, welche aus der Neuheit der umgebenden Dinge entspringt, wird methodisch abgewöhnt, das Verlangen auf wirkliche Bedürfnisse beschränkt und die Zeichen, durch die das Kind sein Verlangen kundgibt, in deutliches, accentuirtes und correctes Sprechen umgebildet. Bis zum zwölften Jahre wird der erwachende Geist entwickelt. Emil freut sich der Gegenwart und wird nicht mit Lernen gequält, ähnlich, wie dies Rabelais, Montaigne, Comenius und Locke verlangen, welche ebenfalls der Ansicht sind, dass die Jugend nicht durch verhasstes Lernen getrübt werden dürfe. An der eigenen Schwäche lernt er die Grenzen seines Könnens, fremde Autorität bleibt ihm fern, dafür wird der Muth entwickelt; von Natur gut und durch seine Umgebung vor allem schlechten Einflusse bewahrt, kann der Knabe nur gute Neigungen besitzen. Mit Landarbeiten beschäftigt, lernt er Achtung fremden Eigenthums und Rechtsgefühl. Da er durch keinen Zwang gedrückt wird, kann er nicht lügen. Thäte er's doch — und die Lügen der Kinder sind immer das Werk ihrer Lehrer —, so dürfte die einzige Strafe sein, dass man ihm nicht mehr glaubt und ihn so die Folgen seiner Lüge erfahren lässt. Eigensinn wird durch empfindliche Vorführung der dadurch herbeigeführten Folgen bestraft und abgewöhnt. Die Hauptbeschäftigung bilden auch hier körperliche Uebungen und Entwicklung der Sinne: Alles entdeckt er durch eigene Anschauung. Zeichnen lernt er bloss nach der Natur. Zu lesen

braucht er wenig: es genügt, wenn nur das Verlangen zum Lesen in ihm geweckt wird. Mit zwölf Jahren hat er mehr Kräfte, als er braucht, und kann sie nun körperlich und geistig ernster und anhaltender bethätigen durch Beschäftigung mit den Wissenschaften und im Verkehre mit den Menschen. Ueberall auf dem Wege der eigenen Anschauung lernt er Himmels- und Heimathkunde, sowie Physik, Statik und Hydrostatik. Mit der Vermehrung seiner Kenntnisse bildet sich sein Urtheil aus; er beginnt die Dinge nach allgemeineren Gesichtspunkten zu schätzen. Zunächst lenkt der Nutzen sein Urtheil, der ihm alle moralischen Begriffe ersetzt, die er noch nicht versteht; Robinson ist hier die rechte Lectüre. Als Beruf erwählt er sich ein Handwerk, um die Neigung zum Nachdenken zu fördern, und weil er im Gesellschaftsverbande den Anderen Arbeit leisten muss, diese ihn aber dem Stande der Natur am nächsten bringt und nicht durch die stets gefährdete gesellschaftliche Ordnung zerstört werden kann. Mit 15 Jahren bedient sich Emil, durch sinnliche Wahrnehmungen bereichert, durch richtige Begriffe gefördert, gezwungen sich selbst zu unterrichten, der eigenen, nicht fremder Vernunft. Er besitzt Arbeitsamkeit, Mässigkeit, Geduld, Festigkeit und Muth. Aus der natürlichen Selbstliebe entstehen die Leidenschaften. Jetzt wird er mit der Gesellschaft bekannt gemacht und wird sich der moralischen Beziehungen zu den Menschen bewusst. Man führt ihn zugleich in die Geschichte ein (moderne wird verworfen, ebenso von den Alten Polybius, Tacitus und Sallust, mit Auswahl empfohlen Thukydides, Xenophons Anab., Caesar, auch Herodot, besonders geeignet ist Plutarch), wo die Menschen unverschleiert dastehen und man im Stande ist, ihre Thaten zu beurtheilen; auch in die Religion, aber nicht aus dem Katechismus („wenn ich die Dummheit symbolisch darzustellen hätte, würde ich einen Pedanten malen, der die Kinder aus dem Katechismus unterrichtet“), sondern in philosophischer Weise (R. thut dies durch die ebenso gepriesene wie bekämpfte, theistisch gefärbte profession de foi du vicaire Savoyard). Auch in die Welt wird er jetzt eingeführt; der Erzieher wird sein Freund; das Gefühl der Dankbarkeit tritt an die Stelle des früheren Abhängigkeitsverhältnisses. Er liest Romane, und die Schönheit der Beredtsamkeit wird ihm gezeigt; jetzt lernt er endlich erst fremde, vor Allem die alten Sprachen. Bildung des Geschmackes durch gute Lectüre und sonstige zweckmässige Studien als Grundlage des

ästhetischen und sittlichen Urtheils ist die Hauptaufgabe während der Zeit der geschlechtlichen Reife, der sinnliche Trieb wird durch körperliche Beschäftigung abgelenkt. Wenn die geschlechtliche Neugierde erwacht, so soll man entweder dem Zögling gar keine Antwort geben oder eine wahre ohne alle Geheimthuerei. Am meisten empfiehlt sich abwehrende und abschreckende Behandlung durch Besuch von Syphiliskranken und Bordellen. Reisen beschliessen die Erziehung, aus der Emil — wieder unter Mitwirkung des Hofmeisters — in die Ehe tritt. Von nun an wird er nicht mehr behofmeistert.

R. ist durchaus nicht überall originell. Er hat die Grundsätze seiner Vorgänger, namentlich Rabelais', Montaigne's und Locke's (dessen Erkenntnisstheorie die Grundlage der R.'schen bildet), genau studirt und zum Theil einfach adoptirt; namentlich von Locke hat er Vieles entlehnt[1]). Aber trotzdem ist er ein origineller Denker ersten Ranges, so unbefriedigend auch häufig die Ergebnisse sein mögen, was in der Hauptsache daraus herzuleiten ist, dass ihm wirkliche historische Bildung und Anschauung fehlte.

Ueberall muss man bei R. darauf gefasst sein, dass Consequenz und Systematik nicht zu finden sind. So auch in seinem Erziehungsideale. Von dem gänzlich unhaltbaren, die Macht der Vererbung gänzlich ignorirenden Postulate aus, dass der Mensch von Natur gut sei, hat er als Erziehungsideal den Naturmenschen construirt, der unabhängig ist von der Falschheit und Unnatur der gewordenen Cultur. In der That hat er aber dieses Ideal, von Locke beeinflusst, mit einem zweiten in fast untrennbarer Weise vermengt, mit dem des tugendhaften Mitgliedes der Gesellschaft, deren Berechtigung er zwar theoretisch bestritt, deren Existenz er aber praktisch anerkannte.

Dass R. bei der Erziehung die körperliche Seite betonte, ist ihm zwar oft zum Verdienst angerechnet worden, aber irgend eine originelle Idee ist hier nicht zu finden; selbst in den Einzelheiten hängt er von Rabelais, Montaigne und Locke ab, und die

[1]) Dies findet sich im Einzelnen nachgewiesen in v. Sallwürk's Uebersetzung des Emil und in der Schrift von Fr. Aug. Arnstädt, François Rabelais und sein Traité d'éducation. Leipzig 1872. S. 170 ff. Noch enger als im Emile hat er sich in dem Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie (in s. Verm. Schriften) an Locke angeschlossen. S. auch Bauck, R. und Montaigne. Progr. Gumbinnen 1885.

von ihm pointirt ausgesprochenen emphatischen Sätze sind in ihrem Inhalte längst bekannt gewesen; bestechend wirkte hier nur die pikante Form. Für Manches sind ihm die Einrichtungen der Griechen massgebend gewesen. Handarbeiten und Beschäftigung mit dem Ackerbau sind dadurch in den Vordergrund gestellt, dass R. sie als die naturgemässesten Beschäftigungen ansieht. Verdienstvoller ist seine Entwicklung der Sinnesbildung, obgleich vielfache Verstösse gegen die physiologische Entwicklung, z. B. des Gehörs, des Gesichts, der combinirten Bewegungen, das Wesen der gegenseitigen Aushilfe der Sinnesorgane deutlich zeigen, dass Rousseau selbst den von ihm in den Vordergrund gestellten Grundsatz der Anschauung nicht befolgt hat; die Durchführung des Anschauungsunterrichtes, so wenig neu der Gedanke war — schon Rabelais, Montaigne, Locke, Comenius hatten denselben verlangt —, bleibt sein Verdienst.

Betreffs der geistigen Erziehung nimmt R. drei Factoren an: die Natur, die Menschen, die Dinge. Auch hier fehlt die nöthige Schärfe; denn was R. unter der Erziehung durch die Natur versteht, ist nichts Anderes als die ererbten Dispositionen, welche der Mensch in's Leben mitbringt, welche allerdings einen wesentlichen Factor der Erziehung bilden, aber nur einen passiven, keinen activen, wie die beiden anderen. Die beiden anderen Factoren kann man im Herbart'schen Sinne Umgang und Erfahrung nennen, die allerdings sehr wichtige Ausgangspunkte und Mittel der Erziehung bilden, aber ihrer Ergänzung durch den Unterricht bedürfen. Was Herbart Regierung genannt hat, d. h. die Verhinderung jedes die Erziehungszwecke störenden Wollens und Handelns, sucht R. durch Darbietung von interessanten und angenehmen Beschäftigungen und durch directes Gebot, Aufsicht und Strafe zu erreichen; doch will er nur die natürlichen Strafen gelten lassen, die aus dem Handeln des Zöglings und aus physischen Hindernissen entspringen, dagegen verwirft er Gehorsam und Autorität völlig; dabei wird er wieder inconsequent, indem er gleichzeitig das Räsonniren mit Kindern verbietet. Mit Recht hat er auf die Consequenz einer jeden Anordnung hingewiesen. Die Aufgabe, welche Herbart der Zucht zuweist, die sittliche Bildung hervorzubringen, hat auch Rousseau anerkannt, indem er den Zögling in eine solche innere Verfassung zu bringen sucht, dass er nur das Rechte wollen kann, die Uebereinstimmung von Denken und Handeln verlangt und den sittlichen Charakter

als letztes Ziel hinstellt. Letzteren hat er definirt als das sich stets gleich bleibende und mit sich übereinstimmende Gepräge des gesammten menschlichen Wollens. Die Erziehung wendet sich zuerst durch eine controlirte Freiheit in Spielen und Thätigkeiten, dann durch Uebung im Ertragen und Dulden an den Willen des Zöglings, dem sie weiterhin durch Beispiele aus dem Leben und aus der Geschichte, aus Literatur und Kunst ein sittliches Gepräge zu geben sucht. Sehr wichtig ist auch in dieser Hinsicht die Erzeugung guter Gewohnheiten. Schliesslich sollen die einzelnen Willensacte und Gewohnheiten zu sittlichen Maximen verdichtet werden; dazu gehört eine grössere Erfahrung. R. meint, dass die Anwendung von Fabeln in dieser Richtung sehr wohlthätig wirken könne, wenn dieselben von dem Zöglinge ohne besondere Beifügung einer Erklärung verstanden werden könnten. Auch R. will, dass der Zögling zur Selbstbeherrschung und zum eigenen Nachdenken auf sittlichem Gebiete gelange; aber er verwirft in blindem Freiheitsdrange die Auferlegung von Verbindlichkeiten und Verpflichtungen von Seiten des Erziehers. Ebenso verwirft er aus einer ebenso unbegründeten Autoritätsfurcht alles Räsonniren d. h. vernünftige Vorstellungen machen und Moralisiren, während sich doch keine Erziehung es ersparen kann, auch auf sittlichem Gebiete klare Vorstellungen schliesslich zu schaffen, welche für den Willen mitbestimmend werden. Wenn das Erziehungswerk gelingen soll, so muss allerdings bei dem Zöglinge die Wahrhaftigkeit anerzogen werden, und das Verhältniss des Zöglings zum Erzieher muss das des Vertrauens sein, wie R. mit Recht sehr bestimmt verlangt. Aber Emil bleibt eine Quelle verschlossen, welche dem Zögling erst das rechte Verständniss für menschliche Gesinnung schafft, der Umgang mit Eltern und Altersgenossen — er hat erstere nicht mehr, und eine Schule besucht er nicht: der Erzieher soll ihm Alles ersetzen; natürlich ist dies unmöglich. Bis zum 12. Jahre soll — immer aus Angst vor Erzeugung des Autoritätsgefühles — die Erziehung negativ sein, d. h. sie soll sich bloss auf Entwöhnung erstrecken; auch diese Forderung ist so wenig durchführbar, wie die, dass bis zu 15 Jahren sympathische Interessen bei dem Zögling nicht geweckt werden sollen. Es bedarf des letzteren nicht; denn sie entwickeln sich bei einem normalen, in der menschlichen Gesellschaft aufwachsenden Jünglinge von selbst. Die Forderung eines

genauen Studiums der zu erziehenden Individualität ist nicht neu und bietet kaum Neues.

Im Unterrichte hat R. das Interesse als das oberste Princip bezeichnet, nach Comenius und Locke eine ebenfalls nicht neue Forderung. Er hat den Unterrichtsstoff theilweise auch aus dem Gesichtspunkte des unmittelbaren Interesses bestimmt; er will, dass das empirische, das speculative, auch das ästhetische Interesse berücksichtigt werden; namentlich hat er den beiden ersten in seinem gesammten Unterrichte eine grosse Rolle zugewiesen. Und ebensowenig hat er die ethischen Interessen der Theilnahme an dem Einzelmenschen, an der Gesellschaft und an den Beziehungen des Menschen zur Gottheit ausser Acht gelassen. Aber gleichwerthig tritt neben diese das mittelbare Interesse, d. h. die Rücksicht auf die Nützlichkeit. Ihm dieses letztere als schweren Fehler zu imputiren, liegt kein Grund vor; denn zu allen Zeiten wird dieser Gesichtspunkt erheblich sein, und speciell in dieser Periode findet sich derselbe in keinem pädagogischen System unausgesprochen.

Auf dem Gebiete der Didaktik hat R. wenig geleistet, da es ihm an eigener umfassender Beobachtung fehlte[1]) und die Schlüsse nur aus seinem eigenen Verfahren gezogen sind. Indem er die eigene Beobachtung mit Recht überall an den Anfang stellt, hat er diesen Grundsatz auf die Spitze getrieben, wenn er verlangt, dass jeder Zögling wieder für sich die Wissenschaft erfinden müsse, während doch nur das wissenschaftliche Erfassen bei jedem Menschen von vorne zu beginnen hat, da sonst jeder wissenschaftliche Fortschritt unmöglich und die wissenschaftliche Arbeit vergeudet würde. Naturbeschreibung, Mathematik und Zeichnen traten in Folge dessen zurück. Neu und fruchtbar war der Gedanke, dem gesammten empirischen Unterrichte ein Concentrationscentrum im Robinson zu geben, obgleich diese Idee nur für den Einzelunterricht, nicht für Massenerziehung verwendbar ist. Mit Comenius, Montaigne und Locke theilt er die Ansicht, dass der Unterricht mit der Muttersprache und mit Realkenntnissen beginnen müsse. Der Geschichtsunterricht ist für jene Zeit verständig geordnet; denn mittelalterliche Geschichte gab es nicht, und die Darstellung der neueren war noch nicht so weit gediehen,

[1]) Er sagt von sich selbst: Je ne mettrai point la main à l'oeuvre mais à la plume. Aehnlich in d. Vorr. z. Emil 59 u. Emil 1, § 71.

um ihr Verständniss dem Schüler leicht zu machen und sein Gefühl für die Bedeutung des Vaterlandes an ihr zu entwickeln. Doch wirkte jedenfalls der republicanische Sinn R.'s bei der Bestimmung der antiken Klassiker mit. Der Sprachunterricht selbst wird aus dem unmittelbaren Interesse begründet und entwickelt. Den Religionsunterricht verwirft R. nicht, wohl aber will er denselben erst spät beginnen lassen wegen des in früher Jugend mangelnden Verständnisses. Der unzeitige Katechismusunterricht wird nicht zugelassen, aber auch die Lectüre der Bibel geht nicht dem theoretischen Unterrichte, wie das doch natürlich ist, voran, sondern der Rousseau'sche Religionsunterricht ist philosophisch gehalten. Dass er einen confessionellen Religionsunterricht verwirft, hängt mit seiner gänzlichen Verkennung der Wichtigkeit des Umgangs zusammen. Während wir es heute als unsere Aufgabe im Unterrichte erkennen, die verschiedenen Interessenerregungen möglichst im Gleichgewichte zu erhalten, hat R. das verschmäht: gesellschaftliche und religiöse Theilnahme lässt er erst nach dem 15. Jahre zur Geltung kommen; und wenn er dies mit dem mangelnden Verständniss motivirt, so verkennt er, dass der Unterricht die Aufgabe hat, dasselbe zu ergänzen und zu berichtigen, soweit es ohne Schaden der normalen Entwicklung geschehen kann. Richtig betont R. überall mit Rabelais, Montaigne, Comenius und Locke die Herbeiführung des Verständnisses als der unentbehrlichen Vorbedingung alles Lernens. Und da sich neue Reihen nur langsam befestigen und ungehindert ablaufen, so entsteht daraus die Forderung eines langsamen und lückenlosen Fortschrittes. Aber auch diese Forderung wird wieder übertrieben und deshalb unzutreffend. R. lässt seinen Zögling bis zum 12. Jahre kaum lesen und schreiben und bis zu seinem 16. Jahre nur Realien lernen; nur das empirische Interesse findet bis zu dieser Zeit im Wesentlichen Befriedigung. Und von allen Kenntnissen, welche R. seinem Zöglinge mittheilt, werden nur die empirischen durch die Robinsonlectüre concentrisch verknüpft, die übrigen bleiben isolirt; eine harmonische Bildung, die Natur und Geschichte im weitesten Sinne gleichmässig berücksichtigt, wird nicht angestrebt. Dagegen bieten auch die richtigen Ansichten R.'s über das Memoriren — er entscheidet sich für judiciöses und gegen mechanisches Memoriren — kein Gegengewicht. Was endlich die Methode des Unterrichts betrifft, so hat sich R. vorwiegend für

die analytische entschieden, nach seinem Verfahren correct, da er die empirischen Wissenschaften in den Anfang des Unterrichtes stellte. Im Allgemeinen verlangt R. von dem Unterrichtsverfahren, dass es dem Zöglinge Geschmack an den Wissenschaften beibringe und ihn befähige, sich derselben zu bemächtigen, wenn der Geschmack sich mehr entwickelt haben wird. Auch muss man ihm Freude dadurch erregen, dass er selbst die Zweckmässigkeit seiner Arbeit einsieht. Hat man demselben den Weg gezeigt, den er zur Findung einer Wahrheit einzuschlagen hat, so hat man ihm mehr genützt, als wenn man ihm irgend eine Wahrheit beigebracht hat.

Kleinere Inconsequenzen sollen hier nicht berührt werden, aber wenn Vater und Mutter als die besten Lehrer und Erzieher ihrer Kinder theoretisch postulirt werden, so ist es doch mehr als sonderbar, dass die Idealerziehung von einem Hofmeister an einer Waise vorgenommen und bis zum 25. Jahre ausgedehnt wird; nur der Vorgang Rabelais', Montaigne's und Locke's erklären diese Inconsequenz, sowie die weiteren, dass dieses Musterkind den obersten Schichten der Gesellschaft angehört — R. geht so weit zu behaupten, der Arme bedürfe keiner Erziehung —, die Erziehung zum Gentleman, vor Allem die Charakterbildung über die wissenschaftliche Unterweisung bei Weitem das Uebergewicht hat und schliesslich durch Reisen zum Abschluss gebracht wird. Sollte etwa die Reform von oben beginnen? R. hätte in diesem Falle nur eine weitere Inconsequenz begangen, die sich aber dadurch erklärt, dass er stets den Umgang gerade hier gesucht und auch oft gefunden hat. Trotz aller Schwächen riss der Émile durch die Gewalt der Sprache und durch die Logik des Gemüthes Alles fort. Basedow, Pestalozzi, Herbart sind von ihm beeinflusst, und R. ist es gelungen, die Ideen zum Siege zu bringen, welche correctere Denker als er nicht durchzusetzen vermocht hatten.

§ 24. Der Philanthropinismus.

Den Philanthropinismus als Rousseau'schen Ableger zu betrachten, ist gänzlich unberechtigt[1]). Denn die charakteristischsten Züge seiner Anhänger in der Geschichte der deutschen Pädagogik, die

[1]) Hahn, Basedow u. sein Verhältn. zu Rousseau. Diss. 1885.

Verwerfung des ganzen altklassischen Schulbetriebs mit seiner Richtung auf die lateinische Imitation, das Bestreben, eine verbesserte Didaktik namentlich für den Sprachunterricht zu finden, die Anschauung endlich, dass die Sprache ein willkürliches Mittel zur Gedankenmittheilung und damit die Erlernung fremder Sprachen eine leider noch nicht zu umgehende, aber doch recht unfruchtbare Quälerei sei, theilen sie mit dem ganzen Rationalismus. Selbst die praktische Consequenz der letzteren Ansicht, dass der Lateinunterricht nicht für alle Stände als zweckmässige Vorbereitung angesehen und klassischer Sprachbetrieb als Vorbereitung für wissenschaftliche Studien nicht für unbedingt erforderlich gehalten wird, ist bei auf ganz anderem Standpunkte stehenden Schulmännern und Laien jener Zeit anzutreffen. Mit ihrer Ueberschätzung der modernen Cultur, welche die Philanthropinisten für so weit entwickelt halten, dass sie der antiken völlig entbehren zu können glauben, und mit ihrer optimistischen Weltanschauung stehen sie aber geradezu zu Rousseau im schneidendsten Gegensatze. So reducirt sich die Abhängigkeit der Philanthropinisten auf Fragen, die erst in zweiter Linie stehen und einen mehr opportunistischen Charakter tragen z. B. die Einführung des confessionslosen Religionsunterrichtes, die Behandlung der Aufklärung über sexuelle Verhältnisse u. Aehnl. Man sollte endlich einmal den beschränkt philologisch-theologischen Standpunkt aufgeben, der sich bemühte, die verhassten Neuerer mit dem allmählich zum Gottseibeiuns gestempelten Rousseau in einen Topf zu werfen.

Der geistige Vater und Vertreter der neuen Richtung ist **Joh. Bernh. Basedow**[1]), der am 11. September 1723 in Hamburg geboren ist. Aus einer reichen und vornehmen, aber stark im Niedergange begriffenen Familie stammend, war der Vater, der Perrückenmacher war, verbittert, hart und rauh, leidenschaftlich und finster, dazu ungebildet und vielleicht auch wenig verständig; die Mutter war „bis zum Wahnsinn melancholisch“ und starb in einem Anfalle von Raserei; so hereditär belastet wurde der Sohn

[1]) Theil einer Selbstbiographie B.'s in Schlözer's Staatsanz. 2, 482 ff. — Jo. Chr. Meyer, Leben, Charakter u. Schriften B.'s, 2 Bde. Hamburg 1791 bis 1792. — (Rathmann), Beiträge zur Lebensgesch. B.'s. Magdeburg 1791. — Tennemann u. A. H. Niemeyer in Ersch u. Gruber's Encykl. 8. — Hugo Göring J. B. Basedow's Ausgew. Schriften. Langensalza 1880 (mit sehr reichen Literaturangaben). — Max Müller, B. in Allg. deutschen Biogr. 2, 113—124. — Baur, Basedow in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 1, 400 ff.

geboren. Seine Unbeständigkeit, seine krankhafte Ruhelosigkeit, seine Melancholie und nervöse Reizbarkeit, sein Jähzorn und seine Trunksucht sind aus diesem Erbtheil zu erklären. Die Erziehung bildete diese Anlagen nicht rückwärts; ohne sich um die gute Beanlagung des Sohnes und seine geistige Regsamkeit zu bekümmern, bestimmte ihn der Vater zu seinem Gewerbe und suchte durch harte körperliche Züchtigungen das, was ihm an seinem Sohne nicht gefiel, zu beschneiden; auch die Schule, in welcher ihn der langsame Gang des Unterrichtes nicht zu fesseln vermochte, wandte das gleiche Erziehungsmittel an; war es ein Wunder, dass B. später die Jugend vor seinen Erfahrungen bewahren wollte? Als er's nicht mehr aushalten konnte, lief er eines Tages davon und fand zunächst als Diener, bald als gelehriger Schüler Aufnahme in dem Hause eines Landarztes, der die Rückkehr in's Vaterhaus vermittelte, wo B. jetzt die Erlaubniss zum Studiren erhielt; er besuchte die Gelehrtenschule des Johanneums von 1741—44, wobei er durch Privatunterricht und poetische Thätigkeit sich seinen Unterhalt verdiente. Da er hier schon sich sehr frei bewegte und von seinen Mitschülern als weit überlegen angesehen wurde, so gewöhnte er sich, sich gehen zu lassen und nie strenge Selbstzucht zu üben, die um so nothwendiger gewesen wäre, als ihn Niemand sonst erzog. Er hat später oft den Mangel an häuslicher Erziehung und an Schulzucht als Quellen seiner Schwächen beklagt. B. war zur Theologie bestimmt und studirte 1744—46 in Leipzig, meist in bitterer Noth. Der Gang der Vorlesungen war für seine rasche Auffassung zu langsam, und so studirte er meist nur aus Büchern; dies gab aber im Verein mit der schon in Hamburg eingeschlagenen Richtung seinem Wissen und Streben einen dilettantenhaften Zug und eine unsolide Grundlage. Mehrere Jahre setzte er noch in Hamburg seine Studien fort und trat 1749 als Hauslehrer bei dem Geh. Rath von Qualen auf Borghorst in Holstein ein; hier blieb er vier Jahre und unterrichtete und erzog dessen siebenjährigen Sohn, indem er in durchaus selbständiger Weise eine neue Methode erfand. Dieselbe begann mit den Realien, welche durchaus aus der Anschauung und aus der Erfahrung abgeleitet wurden; der Lateinunterricht schloss sich an diesen Realienunterricht rein praktisch an; später wurde der Orbis pictus des Comenius zu Hilfe genommen, dabei viel gesprochen und geschrieben. Die Ergebnisse dieser praktischen

Thätigkeit fasste er in der Dissertation zusammen: Inusitata et optima honestioris iuventutis erudiendae methodus. Kiel 1752. Zugleich hatte er während seiner Erziehungsthätigkeit Französisch gelernt. Sein Zögling war so weit gebracht, dass er geläufig aus dem Lateinischen in's Deutsche übersetzte, lateinische Bücher mit Verständniss lesen, ziemlich correct lateinisch sprechen und schreiben konnte, ausserdem in Religion, Moral, Geschichte, Geographie und Rechnen so viel verstand, wie ein Gymnasiast auf einer viel höheren Altersstufe. v. Qualen empfahl seinen Hauslehrer als Professor der Moral und der schönen Wissenschaften an die Ritterakademie zu Soroe auf Seeland, wo er von 1753—61 blieb und zu den beliebtesten Lehrern gehörte; hier war er auch manchmal schriftstellerisch thätig, ohne dabei mehr als dilettantenhafte Leistungen ohne klares und präcises Urtheil zu erzielen. Da er im praktischen Berufe tüchtig war, vermochten die sich erhebenden Anklagen gegen seine Heterodoxie keine Wirkung zu thun. Zuletzt wurde er aber doch als Professor an das Gymnasium nach Altona versetzt (1761). Da er hier sehr wenig Unterricht zu ertheilen hatte, wandte er sich mit grösserem Nachdrucke der Schriftstellerei zu; da dieselbe sich vorwiegend auf das theologische Gebiet wandte, so gerieth B. mit den Hamburger Pastoren in Streit, der immer mehr sich verbitterte. Seit 1768 wandte er sich dem Erziehungswesen zu, über das er übrigens schon in seiner „Philalethie“ seine Grundsätze in den Hauptpunkten entwickelt hatte. Er wandte sich mit einer „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss auf die öffentliche Wohlfahrt mit einem Plane des Elementarbuchs der menschlichen Erkenntniss“ an das Publicum um Unterstützung seiner Absicht, eine Reform der bisherigen Lehrmethode durchzuführen, Schullehrerseminarien mit Uebungsschulen zu errichten und ein Elementarbuch der menschlichen Sach- und Wort-Erkenntniss abzufassen. Er that dies nicht in dem Tone eines Supplicanten, sondern von der Ueberzeugung durchdrungen, dass er dabei nicht für sich, sondern zum Wohle der Menschheit arbeite; so sprach und handelte er, „als ob er ein gutes Recht auf Unterstützung habe und als ob nicht er der Welt, sondern die Welt ihm für die Verwendung der ihm gebotenen Geldmittel Dank schuldig sei“. Da er von allen Seiten Fürsprache und Unterstützung fand, kam bis zum Mai 1771 die sehr bedeutende

Summe von 15 000 Thalern zusammen. Seine Schrift: „Die ganze natürliche Weisheit im Privatstande gesitteter Bürger“ hatte viel zu diesem Erfolge beigetragen. Im Jahre 1770 gab er „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ heraus. Es sollte die Theorie für das Elementarwerk sein. Die beiden ersten Capitel (der ersten Auflage) legten den Plan des ganzen Elementarwerkes dar, das dritte behandelte das Verhältniss von Kirche und Schule, das vierte handelte von der Erziehung und dem Unterrichte der Prinzen, das fünfte von der Staatsaufsicht über Erziehungs- und Unterrichtswesen, das sechste und siebente von Erziehung und Unterricht in gesitteten Ständen, das achte vom Sprachunterrichte, das neunte von der Erziehung der Töchter, das zehnte von der Religion der Jugend, das letzte von der Encyklopädie zum Unterrichte. Sechs Monate später veröffentlichte B. die drei ersten Stücke des Elementarbuches. Diese, das Methodenbuch, 100 dazu gehörige Kupfertafeln, sowie die französische und lateinische Uebersetzung beider Schriften nannte er das „Elementarwerk“. Die Kupfer zeigen öfters eine nicht sehr befriedigende Ausführung, obgleich sie gegen die Abbildungen von Comenius einen grossen Fortschritt aufweisen, und in „vermischten Gesprächen“ werden dieselben weitschweifig erklärt. Zuerst wird über die Nahrungsmittel gesprochen, die Frage vom Eigenthum erörtert, der Ursprung der Pflanzen, Thiere und Menschen vorgeführt. Dann wird das verständige Kind über Erkenntniss und Weisheit belehrt, über Wohlwollen und Egoismus, die Elemente der Gesellschaft, des Verkehrs und Handels, Getränke und Betrunkenheit, Leben, Tod und Seele, die allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Werth der Dinge, das Eigenthum, Lohn und Geld; den Stoff zu allen diesen Gesprächen liefert das erste Bild. In den folgenden vier Gesprächen wird das Kind mit Armuth und Reichthum, Recht und Unrecht, Kleidung, Tugend und Laster, Obrigkeit, Soldaten, Angriff und Vertheidigung vertraut. Im zweiten Abschnitt wird das Haus betrachtet, dann kommen die Anfänge des Lesens und der Metrik; an Kinderspiele werden einige Sittenlehren, Gesundheitsregeln und Lehren der Naturgeschichte angeknüpft. Anziehender und im Tone besser getroffen sind die folgenden Ausführungen über die Thierwelt, Leib und Seele des Menschen und die Anfänge der Physik. Den Schluss des ersten Bandes bilden moralische Erzählungen und Denksprüche in Prosa und

Poesie von Haller, Hagedorn, Lessing, Gellert und Weise. Im zweiten Bande wird die Körperwelt weitergeführt, und hier finden sich Versuche typischer Concentrationsmethode; z. B. bei der Betrachtung der Oberfläche der Erde werden die Meeresbewegungen, Schiffe, Seewasser, Salz etc. besprochen; daran schliessen sich Erörterungen über meteorologische Vorgänge, die ihrerseits Beziehungen zum Landbau, den Jahreszeiten, den Erzeugnissen derselben und den Beschäftigungen während derselben, endlich zu den verschiedenen Formen menschlicher Arbeit erhalten, welche den Lebensbedürfnissen dienen. In ähnlicher Weise werden an die Menschenrassen Erläuterungen über Bildung und Sitten der Menschen, Lebensweise und Nutzen der Thiere, Nutzen und Verwendung der Pflanzen und Mineralien angeschlossen. Der letzte Abschnitt enthält eine weitere Ausführung über das geistige Leben der Menschen (Glaube und Wissen, Irrthum und Aberglauben, Affecte, Moral und Recht, Egoismus und Menschenliebe, Laster etc.). Im dritten Band werden die Grundzüge der natürlichen Religion entwickelt, wobei die Lehre von Gott, der Unsterblichkeit der Seele, die Verschiedenheit der Religionen und Confessionen und die Wirkungen der Religion erörtert werden. Methodenbuch und Elementarbuch fanden trotz ihrer grossen Schwächen und Plattheiten grossen Beifall. Im Jahre 1771 erschienen zur weiteren Förderung des Elementarwerkes „Das Kleine Buch für Eltern und Lehrer aller Stände" (erstes Stück) und „Das Kleine Buch für Kinder aller Stände" (erstes Stück); im ersteren wird die Pflege des Kindes von der Zeugung bis zu den ersten Lebensjahren dargelegt, im letzteren werden auf drei Kupfertafeln die Alphabete und Ziffern gegeben, Leseübungen und einige Sachkenntnisse geboten. Durch B.'s Uebersiedelung nach Dessau schob sich die Vollendung des Elementarwerkes hinaus, doch erschien schon Ostern 1772 eine lateinische Uebersetzung vom ersten und dritten Bande. Mittlerweile überzeugte sich B. immer mehr von der Mangelhaftigkeit der ersten Bearbeitung und arbeitete es vollständig um. Es erschien nun in vier Bänden unter dem Titel: „Des Elementarwerkes erster bis vierter Band. Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniss zum Unterrichte der Jugend vom Anfang bis in's akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniss zu vervollkommnen". In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit

französischer und lateinischer Uebersetzung dieses Werkes. Dessau 1774. Für vollendet hielt B. es auch jetzt nicht, sondern klagt, dass es ihm an den nöthigen Mitarbeitern gefehlt habe, und verspricht, unablässig an der Verbesserung zu arbeiten. Dasselbe behandelt im ersten Bande die Anfänge des Lernens, die Spiele, Leib und Seele des Menschen und die „gemeinnützige Logik", im zweiten die Religion, die Sittenlehre und die Beschäftigungen und Stände der Menschen, im dritten die Elemente der Geschichte und Geographie, sowie die Naturwissenschaften. 1773 hatte er bereits für den mathematischen Unterricht die Hilfsbücher: „der Arithmetik zum Vergnügen und Nachdenken", der „theoretischen Mathematik" und der „bewiesenen Grundsätze der reinen Mathematik" veröffentlicht.

Durch sein Methodenbuch und seine Schrift über Prinzenerziehung „Agathokrator" hatte B. das Interesse des Fürsten Leopold Friedrich Franz von Dessau auf sich gelenkt, der ihn 1771 mit einem Gehalte von 1100 Thalern nach Dessau berief, ohne bestimmte amtliche Pflichten, um das dortige Schulwesen zu reformiren und zunächst das Elementarwerk auszuarbeiten. Hier fasste er den Plan, das Normalbuch durch eine Normalschule und vor Allem durch die damit zu verbindende Lehrerbildungsanstalt zu ergänzen. 1774 veröffentlichte er bereits seine „Vorschläge an das kundige Publicum zu einer pädagogischen Privatakademie in Dessau", denen im December desselben Jahres die Ankündigungsschrift folgte „Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, ein Fidei-Commiss des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks". Nach einer Darlegung der Mängel des bestehenden und der Vorzüge des künftigen Schulwesens wird betont, dass die Verbesserung nicht mit einem Schlage herbeigeführt werden könne, sondern dass eine Anstalt geschaffen werden müsse, an der neue Methoden erprobt und Lehrer gebildet werden können. „Jährlich, täglich beobachtet, versucht, gut befunden, beschlossen — von Stück zu Stück: so projectirt die Vernunft. Langsam vorwärts, etwas wieder zurück, dann wieder mehr vorwärts: das wäre der einzige Weg mancher Glückseligkeiten! Eine einzige normale Musterschule so beobachtet, so gepflegt, so schrittweise vervollkommnet — wäre Anfangs genug für das weite Deutschland. Sie allein würde

der Pflanzort der Lehrer für Alle!“ Also ein Seminar im grossen Stile; da aber eine solche Anstalt die Kosten nicht aufzubringen vermochte, die auf Jahre hinaus sehr bedeutend sein mussten, so lag hierin die nächste Gefahr für das Scheitern des Projectes. Als Pensionäre nimmt B. Söhne von 6—18 Jahren aus vornehmen Ständen in Aussicht, welche durch Beispiel, Uebung und Lehre in Tugenden, Wissenschaften und Sprachen eine Fertigkeit erhalten sollen. Lateinisch, Französisch und Deutsch sind die herrschenden Sprachen. „Alle werden Anfangs als Muttersprachen in dem Umgange und dem Realunterrichte gelernt;“ erst nach Aneignung der Fertigkeit im Reden und Schreiben kommt die Grammatik. Die positiven Wissensgebiete werden nur insoweit gepflegt, als sie gemeinnützig sind, Detailgelehrsamkeit bleibt ausgeschlossen. Der Religionsunterricht theilt nur die allen Glaubensrichtungen gemeinsamen Grundzüge religiöser Vorstellungen mit, während der confessionelle Unterricht den betreffenden Geistlichen bleibt. Umgangssprache wird das Lateinische, während „wir allezeit deutsch reden, wenn wir die Verbesserung des Herzen (Religion und Moral) oder eine starke Aufmerksamkeit auf schwere Sachen beabsichtigen“. Ueber die Behandlung, welche den Zöglingen zu Theil werden sollte, veröffentlichte B. ganz eingehende Bestimmungen. Hauptgrundsatz war, da die Schule „zur Tugend, Geschicklichkeit und Zufriedenheit in den gewiss zuweilen eintretenden Schicksalen des Lebens erziehen solle“, dass ihre Grundsätze für alle Schüler ohne Rücksicht auf den Stand der Eltern Geltung haben sollen. Zu diesem Zwecke wurde eine Uniform eingeführt, welche die übertriebene Kindertracht jener Zeit am wirksamsten bekämpfte; die Woche wurde in zwei Meritentage eingetheilt, an denen die äusserlichen Vorzüge nach der Menge der Punkte bestimmt wurden, welche die Pensionisten durch befriedigende Leistungen in Wissen und Führung sich errungen hatten. Ferner in zwei Standestage, an denen die äusseren Vorzüge nach dem Stande bestimmt wurden; dabei gingen die gewesenen Famulanten, die durch ihr Verdienst Pensionisten und Unteraufseher geworden waren, allen übrigen Ständen voran (Grafen, Freiherren, Adel, Bürgerlichen). Endlich in zwei Reichthumstage, an denen jene Bestimmung nach dem Reichthume geschah, d. h. der Reichthum wurde nur geschätzt, „je nachdem die Eltern eines Pensionisten dem Seminar ausser seiner Pension wohlthun, um einen Famulanten zu unterrichten

und zu erhalten, auch das ganze Wesen zu vervollkommnen". Die Zöglinge sollten dadurch an die Verhältnisse im Leben und ihre entscheidenden Factoren gewöhnt werden. Denselben Zweck hatte der sogenannte Casualtag in jedem Monat, an dem theilweise gefastet, und der im Kalten und des Nachts auf dem Boden oder auf Streu verbracht wurde. Ueber Zeiteintheilung, Zucht, Unterricht, Körperpflege wird später zu reden sein. Der vollzahlende Zögling hatte jährlich 250 Thaler zu entrichten; verwaiste oder arme Knaben wurden für 80 Thaler jährlich aufgenommen. Die besten derselben sollten zu Lehrern in vornehmen Häusern und Schulen, die mittleren zu Schulmeistern auf dem Lande und in niederen Schulen, die schlechtesten aber zu guten Famulanten oder Hausbedienten in vornehmen Familien ausgebildet werden, die im Stande sein sollten, die Erziehung der herrschaftlichen Kinder zu fördern. Die Ersten lernen so viel wie die Pensionisten, die Zweiten werden Halbgelehrte, die Dritten lernen gut lesen, leserlich schreiben, praktisch rechnen, mechanische Vortheile kennen, auch Französisch verstehen und nothdürftig sprechen. Zur Ausbildung künftiger Lehrer hielt B. Vorlesungen über Pädagogik; zu den theoretischen Uebungen sollte die praktische Anleitung zum Unterrichten kommen und die Kenntniss guter Lehrbücher. B. übernahm ohne alle eigenen Vortheile die Leitung; nach 3 Jahren wollte er dieselbe einem aus Lehrern und Anderen bestehenden Curatorium überlassen. Man kann auch nicht sagen, dass er überstürzend verfuhr. Er weist den Gedanken ab, die beabsichtigten Reformen sogleich allgemein einzuführen, erklärt es für zweckwidrig, mit feststehenden Verordnungen anzufangen und nicht mit Versuchen, er hält es für inhuman, „unschuldige alte Schulleute zwingen zu wollen, etwas Neues zu lernen und zu thun, statt dass man abwarten sollte, bis sich für das Neue auch neue Kräfte herangebildet". Ehe eine Schulreform auf ein ganzes Land ausgedehnt werde, müsse erst eine Musterschule gechaffen sein. Unter B.'s Mitarbeitern nimmt Christian Heinrich Wolke die erste Stelle ein; er hat mit der von B. empfohlenen Methode interessante Versuche an B.'s Tochter Emilie gemacht[1]).

[1]) Gerlach, Das Dessauer Philanthropin in seiner Bedeutung für d. Reformbestrebungen der Gegenw. Verhandl. d. 37. (Dessauer) Philol.-Vers. 1884, S. 90 bis 106, der Mittheilungen aus bisher unbenutzten Quellen, „den Protokollen der pädag. Gesellschaft von 1777—93" macht.

Am 24. December 1774 wurde das Philanthropin eröffnet[1]), und gleichzeitig traten zwei klassisch gebildete Männer, Joh. Friedr. Simon und der bekannte Herodoterklärer Joh. Schweighäuser in die Anstalt ein, um das Lehramt kennen zu lernen. Diese vier Männer verbanden sich in schwärmerischer Begeisterung zu dem Schwure[2]): sich dem Schulleben zu widmen und in ihrem Leben mit nichts Anderem zu beschäftigen, als mit dem, was zur Verbesserung des Erziehungswesens dienen könne. Die Unverheiratheten verpflichten sich, nur Frauen zu nehmen, die das Werk fördern helfen, Alle, ihre Kinder in philanthropischen Grundsätzen zu erziehen. Ausser der Erfüllung menschlicher und bürgerlicher Pflichten soll eines Jeden tägliche Arbeit sein: Unterricht und Regierung der Jugend, Verbesserung alter oder Verfertigung neuer Schulbücher, Correspondenz, Reisen, Berathschlagung oder Fleiss zum Besten des Schulwesens. Endlich machen sie sich verbindlich, einander Bruderhilfe und Brudertreue zu leisten, so lange sie am Institut arbeiten, und das Bruderbündniss so viel als möglich zu erweitern.

Mit 9 Pensionisten und 6 Famulanten wurde die Schule eröffnet; doch waren bereits 1779 50 Zöglinge vorhanden. Um das Interesse neu zu beleben — ein literarischer Nothschrei war ungehört verhallt — hielt B. im Mai 1776 ein grosses Examen ab, zu dem sich alle pädagogischen Notabilitäten dieser Zeit einfanden[3]). Trotz vorwiegender Anerkennung blieben aber die von B. erwarteten Geldunterstützungen in dem von ihm gehofften Umfange aus; dadurch wurde er ohne Grund so niedergedrückt, dass er trotz liberaler Unterstützung seines Fürsten am 15. December 1776 die Direction an Campe abgab, der aber schon im folgenden Jahre wieder ausschied. B. übernahm nun wieder die fachliche Leitung des „Philanthropinischen Erziehungsinstituts", während die finanzielle und der äussere Verkehr Wolke übertragen wurden; doch B. war nur mit halbem Herzen bei der Sache, da er das Philanthropin nach der zuerst von ihm geplanten grossartigen Fassung nicht ausführen konnte. Die Lehrer wechselten rasch — unter Anderen Trapp, der erste

[1]) Seine eigene Beschreibung der Eröffnung bei Göring, S. LVIII ff.

[2]) Gerlach a. a. O. S. 93 f.

[3]) Mittheilungen aus der Literatur über dasselbe bei Göring, Basedow's ausgew. Schriften, S. LXX ff.

ordentliche Professor der Pädagogik in Halle, Salzmann, Spazier, Matthison —, Wolke ging 1784 nach Petersburg, und 1793 musste die Anstalt geschlossen werden. Die einstige Begeisterung war verraucht, die zu hoch gespannten Erwartungen hatten sich nicht erfüllt, und die französische Revolution mit ihren Schrecken ertödtete das Interesse für die Ideale von Freiheit und Menschenrechten, denen man hier nachgegangen war. Ein Gymnasium trat an ihre Stelle. Der Errichtung des Philanthropins in Dessau war die Errichtung ähnlicher Anstalten in Marschlins und in Heidesheim gefolgt, an denen Bahrdt thätig war[1]); Beide hielten sich nicht. Glücklicher war Salzmann in Schnepfenthal; auch an anderen Orten entstanden Philanthropine.

Seine letzten Lebensjahre verbrachte B. mit allerlei theologischen und pädagogischen Arbeiten (darunter „Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntniss" 1785); zahlreiche Angriffe verbitterten ihm dieselben; seit 1788 bereitete er meist auf Reisen seinen Sohn zur Universität vor; da starb er plötzlich am 20. Juli 1790 zu Magdeburg. Er blieb seiner utilitarischen Schwärmerei bis zum letzten Athemzuge treu; denn er starb mit den Worten: „Ich will secirt sein zum Besten meiner Mitmenschen". B. hat mit Ratichius vielfache Aehnlichkeit: sein unstetes Wesen, seine polemische Natur, seine Reizbarkeit, auch seine Selbstüberschätzung und Tactlosigkeit, in Folge deren ihn Viele als einen Charlatan betrachteten; dazu kam Neigung zum Trunke und zum Spiele. Aber er war auch gleich Ratichius unbedingt wahrheitsliebend und Enthusiast für seine theologischen und pädagogischen Ideen. Wenn Ratichius das ganze deutsche Erziehungswesen reformiren wollte, so gingen B.'s Tendenzen im Geiste seiner Zeit auf Reform des ganzen Menschengeschlechtes. Die gleiche Uneigennützigkeit wie Ratichius charakterisirt auch ihn; und ebenso muss er auf Alle, die ihm näher traten, einen gewinnenden Einfluss geübt haben. Gleich Jenem fand er die Gunst der Fürsten, mit den bedeutendsten Männern seiner Zeit stand er in Beziehung, ein Kant, ein Lessing dachten hoch von ihm[2]), die einflussreichste Zeitschrift, die Allgemeine deutsche Bibliothek, trat für ihn warm ein. Der Minister

[1]) Leutz, Beitr. zur Gesch. der Philanthrop. in Dessau u. Marschlins I. II. Progr. d. Bad. Schullehrersem. in Karlsruhe 1875. 1876.

[2]) Die Nachweise dafür bei v. Raumer, Müller, Göring.

v. Zedlitz empfahl das Elementarwerk, und eine Reihe von jungen Männern schaarte sich begeistert um ihn; aber eine nicht minder grosse Zahl von Neidern erwuchs mit seinen Erfolgen und vermochte diese theils zu beeinträchtigen, theils bei der Nachwelt in falsches Licht zu stellen. Endlich war es auch die Hartnäckigkeit, mit der Beide für ihre religiösen Ansichten Propaganda machten, welche den pädagogischen Unternehmungen hindernd und störend in den Weg trat.

Unter den Mitarbeitern und Gesinnungsgenossen B.'s stehen **Campe**, **Salzmann**, **Bahrdt** und **Trapp** obenan. Der Erstere[1]) suchte durch seine buchhändlerischen Unternehmungen, unter denen die Bearbeitung des Robinson und das „Allgemeine Revisionswerk des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens" hier besonders in Betracht kommen, die philanthropischen Ideen zu verbreiten. **Salzmann**[2]) hat zwar einige kleine Schriften hinterlassen, wie das Ameisenbüchlein, das Krebsbüchlein, die Schrift „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen"; aber neue Ideen finden sich darin nicht. Sein Vorzug war eine klare Einsicht in die Mängel der damaligen Erziehung und ein praktischer Blick, wo es sich um ihre Besserung handelte. Er gründete in Schnepfenthal 1784 eine eigene Erziehungsanstalt, in welcher unter Beibehaltung der brauchbaren Errungenschaften des Dessauer Philanthropins die Familienerziehung für die Zöglinge als Ideal angestrebt wurde. **Bahrdt** hatte sich als Theologe an den Universitäten Leipzig, Erfurt und Giessen durch würdeloses Leben und Streitsucht unmöglich gemacht und übernahm 1775 die Leitung des v. Salis'schen Philanthropins in Marschlins, nachher des gräflich Leiningen'schen Philanthropins zu Heidesheim. Er war ein sehr begabter und kenntnissreicher, aber zerfahrener und sittlich willenloser Mensch, voll Egoismus, weit entfernt von jeder Begeisterung. Durch seine sinnlosen Uebertreibungen hat er dem Philanthropinismus am meisten geschadet. Dieselben finden sich in seinem 1775 zu Frankfurt a. M. erschienenen „Philanthropinischen Erziehungsplan"[3]). **Trapp** da-

[1]) Hallier, J. H. Campe's Leben und Wirken. Soest 1863.

[2]) S.'s pädag. Schriften v. Rosse u. Meyer, Wien 1885 u. v. K. Richter, Leipzig. — Erinnerungen aus d. Leb. Chr. G. S.'s z. 100jähr. Jubelf. d. Anst. Schnepfenthal, neu bearb. v. einem Urenkel S.'s (Schulr. Dr. Ausfeld), 1884.

[3]) Die Literatur über Bahrdt gibt Baur in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 1, 396, die Zusammenstellung seiner pädag. Grundsätze J. Leyser, C. F. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzi's. Neustadt a. H. 1867.

gegen ist der eigentliche Theoretiker des Philanthropinismus. Er war von 1779—1783 Professor der Pädagogik in Halle, 1786 bis 1790 gehörte er einer Reformcommission für das braunschweigische Schulwesen an, nachher lebte er als Privatmann bis zu seinem Tode in Wolfenbüttel (1818). Er hat in Campe's Revisionswerk über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und über den Unterricht in Sprachen (Bd. VII, 312 ff. und XI) und ausserdem eine systematische Pädagogik, „Versuch einer Pädagogik", geschrieben. Aus diesen Quellen lässt sich die Hauptsache der philanthropinistischen Theorie darstellen [1]).

Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten". Die körperliche Erziehung gelangt in den Schulen der Philanthropinisten im weitesten Masse zu ihrem Rechte; etwas Aehnliches hat es seit der Griechenzeit nicht mehr gegeben, an die sie auch mit ihren Bestrebungen anknüpfen. Die Gymnastik wurde durch Gutsmuths in Schnepfenthal zu einem eigentlichen Unterrichtszweige entwickelt, und das Spiel fand eine äusserst geschickte Pflege. Denn Basedow war der Ansicht, „die Moral eines schwachnervigten Menschen hat keinen festen, bleibenden Gehalt". Auch an Uebertreibungen fehlte es nicht; so „sitzen z. B., ausser zum Schreiben, Zeichnen und Lesen, die Pensionisten nicht beim Unterrichte, sondern stehen, gehen und bewegen sich so viel, dass vor dem 15. Jahre täglich nicht zwei oder vier Stunden gesessen wird". In den Erziehungsanstalten wird auf freie, gesunde Lage, frische Luft, gute Umgebung, gesundes Wasser gehalten, die körperliche Pflege ist musterhaft. Auch die Entwicklung der Sinnesorgane erhält sorgfältige Berücksichtigung, und der Anschauungsunterricht findet eine ausgedehnte und energische Verwendung; so wird z. B. „der Geographieunterricht, der mit der Heimathskunde beginnt, auf dem Felde an zwei aufgeworfenen grossen Halbkugeln gelernt, welche, von 360 weissen Stangen umgeben, die beiden Halbkugeln der Erde darstellten, deren Oberfläche sich in Land, Wasser u. s. w. unterscheidet", und auf denen man „gehen und springen kann"; Basedow empfahl sogar schon die Anlegung eines „Educationswaarenhandels", damit die Anschaffung eines zweckmässig ein-

[1]) H. Kämmel, Philanthropinismus in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 5, 798 ff. — Adolf Meuser, Wesen u. Einfluss der philanthropischen Schule. Mannheim 1880.

gerichteten Vorraths von Lehrmitteln erleichtert würde. Bei Salzmann kommt auch Gartenbau, Baumpflanzen u. Aehnl. in Anwendung.

In der geistigen Ausbildung ist die Erziehung zur Humanität das zu erstrebende Ziel; die Bildung zum Menschen muss der Berufsbildung vorhergehen. Die Regierung wird besonders durch interessante Beschäftigungen, durch vernünftige Behandlung, durch Forderung des „blinden oder klostermässigen Gehorsams vor dem 12. Jahre", durch Belohnungen[1]) und selten durch Strafe hergestellt; Leibesstrafen sollen „den Gehorsam erzwingen, wenn durch menschliche Mittel nicht mehr zu wirken möglich ist". Eben dahin gehört eine strenge Zeiteintheilung, durch die u. A. „eine Stunde zur strengsten Ordnung in Wohnung, Kleidung, Geräth, Büchern, Rechnung und Briefen, fünf Stunden zur Studirarbeit, drei Stunden zum regelmässigen Vergnügen in Bewegung, wie Tanzen, Reiten, Fechten, Musik u. s. w., zwei Stunden eigentliche, doch solche Arbeit, die etwas beschwerlich, aber nicht schmutzig ist", angeordnet werden. Bahrdt hat dem prophylaktischen Verfahren für die sittliche Bildung besonderen Werth beigelegt; dasselbe sollte sich in der Verhütung unpassenden Umganges, nachtheiliger Gespräche, des Lesens schlechter Bücher etc. kundgeben. Der blinde Gehorsam hört erst mit dem 12. Jahre auf; jedoch ist es zulässig, „ausser der Zeit des Befehls und der Handlung den Zöglingen bei Gelegenheit Einsicht von Ursachen guter Befehle" zu geben. „Aber nur die älteren Pensionisten dürfen, wenn die Sache Verzug leidet, sich nach der Ursache des Befehls erkundigen und alsdann ihre Gegenmeinung oder Wünsche sagen[2])." Damit streifen wir schon an die Zucht. Auch die

[1]) Ueber die Meritentafeln s. Gerlach a. a. O. S. 102 f.

[2]) Dieses Ankämpfen gegen die Strafen wird verständlich, wenn man bedenkt, dass nach einer v. Raumer, Gesch. der Pädag. 2, 241 A. 1 mitgetheilten Notiz „der collega jubilaeus Häuberle in einem württemb. Städtchen während seiner Amtsführung von 51 J. 7 M. nach einer mässigen Berechnung (?) ausgetheilt hat: 911 527 Stockschläge, 124 010 Ruthenhiebe, 20 989 Pfötchen u. Klapse mit dem Lineal, 136 715 Handschmisse, 10 235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1 115 800 Kopfnüsse und 22 763 Notabene mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. 777mal hat er Knaben auf Erbsen knieen lassen und 631 auf ein dreieckicht Holz; 5001 mussten Esel tragen und 1707 die Ruthe hoch halten, einiger nicht so gewöhnlichen Strafen, die er zuweilen im Nothfalle aus dem Stegreife erfand, zu geschweigen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800 000 für lat. Vocabeln, unter den Ruthenhieben 76 000 für bibl. Sprüche und Verse

Philanthropinisten wollen die Uebereinstimmung im Denken und Handeln, und die Bildung des sittlichen Charakters ist auch ihr Ziel. Salzmann hatte über den Eingang seines Hauses die drei Forderungen des Denkens, Duldens und Handelns als den kürzesten Erziehungskatechismus eingraben lassen. Im Dessauer Philanthropin besteht eine sorgfältig ausgearbeitete Steigerung in den Veranstaltungen zur Gewöhnung im Ertragen und Dulden, um den Willen des Zöglings zu stählen, die sittlichen Beispiele aus Geschichte und Literatur finden energische Verwendung und schliesslich gibt eine sehr ausführliche Unterweisung den Abschluss der einzelnen Gewöhnungen zu sittlichen Grundsätzen, indem eine allgemeine Ethik auf religiöser und Erfahrungs-Grundlage die positiven Resultate zusammenfasst. Die Herbeiführung der Selbstbeherrschung wird durch bisweilen kleinliche Mittel zu erzielen gesucht, aber das eigene Nachdenken auf sittlichem Gebiete wird in verständiger Weise gefördert: „wir wollen unsere Jugend gegen die Macht böser Beispiele zu unserer verruchten Zeit, welche wider die Tugend und Ordnung so spitzfindig ist, frühe zu waffnen suchen.“ Eine Reihe von Verbindlichkeiten und Verpflichtungen, welche den Zöglingen auferlegt werden, soll deren Pflichtgefühl heranbilden. Eigenthümlich ist die Behandlung der sexuellen Verfehlungen, welche den Willen in so frappanter Weise schwächen. Verständiger als Salzmann diese Frage in seinen kleinen Schriften: „Ist es recht, über die heimlichen Sünden der Jugend zu schreiben“? und „über die heimlichen Sünden der Jugend“ (1785, Schnepfenthal) behandelt hat, sind dieselben bis dahin pädagogisch noch nicht erörtert worden[1]). Das Vertrauensverhältniss zwischen Zögling und Erzieher hat wohl selten eine pädagogische Richtung mit solcher Energie herzustellen gesucht. Basedow hat in seiner menschenfreundlichen Begeisterung hier überall einen Ton angeschlagen, der von Herzen kommt, und in Salzmann's Anstalt lebten die Zöglinge wie in einer Familie. Und wenn zur Herstellung dieses richtigen Verhältnisses eine gewisse Begeisterung für den Erziehungsberuf und Liebe

aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3000, deren ihm sein Vaterland ungefähr zwei Drittel geliefert hatte, ein Drittel aber von eigener Erfindung war“ etc. Auch nach Abzug der geläufigen Uebertreibungen bleibt genug.

[1]) In derselben Tendenz enthält das Revisionswerk Campe's im 7. Bande die Abhandl. v. Villaume, Ueber die Unzuchtsünden der Jugend.

zur Jugend vorhanden sein muss, so wird man kaum eine schwärmerischere Auffassung finden können, als wie sie unter Basedow und seinen „Eidgenossen“ bestand; die Wahrhaftigkeit wird leicht erzielt, wenn diese Grundlage vorhanden ist. Den Werth des Umgangs für die Erziehung stellen die Philanthropinisten so hoch, wie den der Erfahrung. Sie betrachten das Elternhaus als die Vorbereitungsstätte der Erziehung; Basedow sucht in dem Methodenbuche vor Allem die Hauserziehung auf richtige Grundlagen zu stellen, und die Bedeutung der Mutter insbesondere ist mit warmen Worten von ihm verherrlicht worden. Salzmann will geradezu einen Ersatz für das Elternhaus in seiner Familie schaffen, und an eine fortgesetzte Verbindung mit demselben wird auch während des Aufenthaltes im Philanthropin gedacht, die Uebereinstimmung von Eltern und Lehrern wird consequent gefordert. Die Grundlagen zur Sittlichkeit werden im Hause durch Gewöhnung an Entsagen, Gehorsam, Bekämpfung von Neid und Rachsucht, Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Schamhaftigkeit gelegt; ebenso werden Fleiss, Ordnungsliebe und Reinlichkeit, Wohlthätigkeit und Dienstfertigkeit früh anerzogen, ein gesundes Ehrbewusstsein geweckt. An die hier gelegten Grundlagen hat die weitere Erziehung anzuknüpfen. Der Umgang mit Altersgenossen wird nicht nur durch die gesammten Einrichtungen der Anstalt — Spaziergänge, gemeinsame Arbeiten, Schwimmen, Tanzen, Turnen etc. — gefördert, sondern es wird geradezu vorgeschrieben: „Ein Pensionist, der zwölf Jahre alt ist, wählt sich Einen unter den Andern, der dazu gewählt sein will, mit Wissen der Direction zum besonderen Freunde“ etc. Diese Freundschaft wird durch allerlei Einrichtungen, z. B. durch gegenseitige Vertheidigung an den ordentlichen Gerichtstagen der Pensionisten, gepflegt. Dies stimmt durchaus mit der Anschauung Basedow's überein, welcher im Elternhause die richtige Erziehung eines einzigen Kindes, ohne es oft mit Gespielen zusammenzubringen, für undurchführbar hält. Aber auch sonstige ethische Interessen werden gefördert; so darf kein Pensionist zum Verräther oder Angeber eines Andern gebraucht werden, das Mitleid und der Wohlthätigkeitssinn der Eltern und der Schüler wird für die Aufnahme armer Jungen in das Philanthropin in Anspruch genommen. Dass die Erfolge befriedigend waren, sagt Gerlach[1]): „Von Allen,

[1]) A. a. O. S. 103 f.

welche das Philanthropin besucht haben, wird die sittliche Haltung und das ganze Benehmen der Zöglinge gerühmt. Namentlich wird der Ausdruck der Unschuld, Offenheit und Heiterkeit auf allen Gesichtern gerühmt. Das Protokollbuch stimmt damit überein, da es nur einen Fall von Ungesetzlichkeit meldet.“ Das Verdienst der philanthropischen Erziehung erscheint um so grösser, wenn man bedenkt, welche Rohheiten die Neuaufgenommenen mitzubringen pflegten [1].

Auch bei den Philanthropinisten spielt das Interesse als Grundlage des Unterrichtes eine grosse Rolle, und in Basedow's Elementarwerk ist die Pflege der unmittelbaren Interessen in gleichmässiger Weise berücksichtigt. In Hinsicht darauf wird die Forderung erhoben, dass für alles Mitzutheilende die Fassungskraft der Schüler das Kriterium zu bilden habe, zu welchem Zwecke strenge Abstufungen und lückenlose Fortschritte im Lernstoffe verlangt werden; ferner wird auf Anschauung und Beschränkung des Memorirens auf Verstandenes gedrungen. Dass überall daneben das mittelbare Interesse, die Nützlichkeit, stark betont wird, gehört in die Denkweise der Zeit. Im eigentlichen Unterrichte, sowohl in der Organisation als in der Methodik haben sich die Philanthropinisten von den Utopieen Rousseau's gänzlich frei gehalten. Dies mag die Lehrordnung des Philanthropins in Dessau zeigen.

In der ersten Klasse der kleineren Philanthropisten findet von 8—9 Uhr Uebung im Deutschlesen statt (v. Rochow's und Weise's Kinderfreund, Campe's Sittenbüchlein für Kinder in gesitteten Ständen, Feddersen's Beispiele der Weisheit und Tugend, Funk's kleine Beschäftigungen für Kinder, erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand); 9—10 Uhr Schreiben und lehrreicher Umgang bei Rector Neuendorf auf seiner Stube oder beim Spazierengehen; 10—11 Uhr Latein (Phädrus, Basedow's lib. elementaris, Büsching's l. latinus und chrestom. colloquiorum Erasmi); 11—12 Uhr Französisch; 1—2 Uhr Musik und Freistunde unter Aufsicht; 2—3 Uhr Uebung im Handzeichnen; 3—4 Uhr Uebung im Tanzen; 4—5 Uhr Französisch (über gewählte Stücke aus Basedow's Manuel d' éducation); 5—6 Uhr Latein (Stücke aus dem lateinischen Lesebuche). Die zweite Klasse der kleineren Philanthropisten: 8—9 Uhr Schreiben; 9—10 Uhr Rechtschreibung und Freistunde zum Umgange; 10—12 Uhr

[1]) Gerlach ebend. S. 104 A. 2.

Latein; die Stunden von 1—5 wie in der ersten Klasse; 5—6 Uhr Uebung im Lesen lehrreicher Bücher; 6—7 Uhr Freistunde zum Conversiren mit Neuendorf; den 1. und 15. des Monats werden Briefe geschrieben. An zwei Nachmittagen wird spazieren gegangen.

Die erste Klasse der Grösseren: 8—9 Uhr an den drei ersten Wochentagen Bildung des Geschmackes und des deutschen Stils, an den drei folgenden natürliche Religion und Moral; 9—10 Uhr Tanzen und Reiten; 10—12 Uhr Latein (alte Historie oder Philosophie nach Cic. de off.); 1—2 Uhr mässige Leibesübung (Drechseln, Hobeln, Tischlern); 2—3 Uhr zweimal Geographie, einmal Anatomie und Chemie, dreimal mathematisches Zeichnen; 3—5 Uhr Französisch und Universalgeschichte, am Sonnabend Zeitungscollegium, um die Staatsverfassungen und merkwürdigen Begebenheiten den Erwachsenen nach und nach bekannt zu machen; 5 bis 6 Uhr Mathematik (dreimal) und Physik (dreimal); 6—7 Uhr Astronomie und physikalische Geographie (zweimal), Griechisch (chrestomathia graeca, Lucian's Timo und Xenophon's Memorab.). In der zweiten Klasse: 8—10 Uhr wie Klasse I; 10—12 Uhr Latein über auctores in Basedow's Chrestomathia hist. ant.; 1—2 Uhr wie Klasse I; 2—3 Uhr Handzeichnen, zugleich Rechnen; 3—5 Uhr wie Klasse I; 5—6 Uhr Mathematik (dreimal), an den übrigen Tagen mit I combinirt; 6—7 Uhr Englisch (Vicar of Wakefield).

Gleich allen seinen realistischen Vorgängern hält Basedow den Unterricht zwar für wichtig, aber doch ist er nur der geringste Theil der Erziehung. Die Jahre der ersten Jugend „sollen grösstentheils dem Wachsthume, der Munterkeit, der Uebung des Körpers und der Aufmerksamkeit auf die äusserlichen Handlungen gehören, nicht aber denjenigen Uebungen des Verstandes und Gedächtnisses, durch welche alle diese genannten Thätigkeiten verhindert werden“. Für den Anfang reicht etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik (Geographie) aus, den Verstand der Jugend zu üben für das künftige Bedürfniss. Dazu kommen die Sittenlehre und die Klugheitsregeln, welche durch die Geschichte ergänzt werden; doch dürfen auch erdichtete Erzählungen oder Fabeln zu diesem Behufe verwendet werden. Bezüglich der Sprachen hält es B. für möglich, dass ein Kind vor Endigung des sechsten Jahres Deutsch, Latein und Französisch genug verstehe und rede, um vermittelst dieser drei Sprachen in

allen nöthigen Sachkenntnissen weiter so unterrichtet zu werden, „dass durch Hören, Reden, Uebersetzen und Ausarbeiten vor dem zwölften Jahre eine zum Gebrauch (d. h. um jedes Buch und Gespräch, dessen Inhalt dem Verstande angemessen ist, zu verstehen und jede Folge von Gedanken und Empfindungen verständlich auszudrücken) zureichende Fertigkeit unfehlbar erfolgen muss“. Aber er hält es für nützlich, vor zurückgelegtem sechsten Lebensjahre ein Kind mit einer fremden oder todten Sprache nicht zu beschäftigen. „Vom Anfang des siebenten bis zum Ende des achten Jahres soll das Kind zweimal so viel in der französischen Sprache hören, lesen und reden, als in der deutschen. Alsdann bis zum Ende des zwölften Jahres muss der Sachunterricht in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit und in einer jeden der vorigen ein Viertel besetzen. Alsdann kann bis in's fünfzehnte Jahr, d. i. bis zur Endigung des Schulunterrichts, jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten.“ Nur wer studiren soll, erhält in den betr. Sprachen ein halbes Jahr „grammatischen Unterricht und die sich darauf beziehende Uebung“. Den Werth des Griechischen erkennt Basedow an[1]), „es ist wegen seiner Beschaffenheit und seines Reichthums an vortrefflichen Schriften ohne Zweifel die vorzüglichste von allen Sprachen“, aber er hält die darauf verwendete Zeit gegenüber dem wahrscheinlichen Nutzen für nicht entsprechend, um alle Schüler der Gymnasien dazu zu zwingen. Trapp hat ganz dieselben Ansichten. Er will ebenfalls nicht, „dass das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleibe, als es bisher gewesen“, und „dass alle übrigen Studien diesem als Nebenzwecke, vielleicht nur als Erholungen auf dem langen, für die Meisten so dornigen Wege untergeordnet seien“. Also Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts, weil nur ungefähr ein Procent von denen, die zu den altklassischen Sprachen vorbereitet würden, so weit komme, dass sie dieselben mit dem beabsichtigten Erfolge, „Muster des guten Geschmacks und Urbilder und echte Probirsteine des Schönen vor Augen zu haben“, lesen können. Und zwar jetzt weniger denn je; denn zu Lateinisch, Griechisch, Hebräisch sind Deutsch, Französisch und Englisch hinzugekommen, also sechs Sprachen, dazu Rechnen, Schrei-

[1]) In den Protokollen der pädagog. Gesellsch. wird das Griechische nicht erwähnt, Gerlach a. a. O. S. 98.

ben, Zeichnen, Musik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, Mathematik, Philosophie, Theologie, Rhetorik. Also Beide verlangen wesentlich nichts Anderes, als was Männer wie Heyne und Gedike ebenfalls forderten: Beschränkung der klassischen Gymnasien und Verwandlung des grössten Theiles derselben in höhere Bürgerschulen ohne Latein[1]). Wir haben heute diese berechtigte Forderung noch nicht erfüllt. Allerdings zieht Trapp noch weitere Consequenzen, doch nicht, ohne überall ziffermässig den Beweis zu versuchen, dass das angebliche Ziel, völliges Verständniss der alten Sprachen, von den meisten Schülern nicht erreicht werden kann. Vieles von dem, was er sagt, trifft auch heute zu. Auch davon hat er eine ziemlich klare Vorstellung, dass Bildung des Verstandes an einer Sprache nicht allseitige Verstandesbildung ist. Für die Genies will er überhaupt einen Schulcursus gar nicht entwerfen, sondern ein solcher soll nur dem Bedürfniss und den Fähigkeiten der mittleren Köpfe angepasst sein; dafür hält er aber ein eigentliches Studium der Alten nicht für geeignet, da letztere weder dafür fähig seien, noch für ihre Zukunft Nutzen davon hätten. Für sie, aus denen die Fürsten und die praktischen Gelehrten, die Minister, Aerzte, Richter, Beamte, Volkslehrer zu entnehmen seien, empfehle sich ein Studium, das sie mit gemeinnützigen Sachkenntnissen und der Fertigkeit in modernen Sprachen ausstatte; vor Allem komme es auf die Cultur der gesunden Vernunft an, wie sie durch das Lesen der besten modernen Schriftsteller erworben werde (Garve, Gellert, Engel, Lessing, Goethe, Montaigne, Larochefoucauld, Shakespeare, Pope, Richardson u. A.) und durch gute Uebersetzungen der Alten. Trotzdem will er Latein und Griechisch aus Opportunitätsrücksichten beibehalten, auch Hebräisch; aber „es soll nur so weit gelernt werden, als es zur Theologie, Jurisprudenz nach herrschenden Vorurtheilen und Einrichtungen unentbehrlich ist“. Unentbehrlich ist aber nicht grammatisch-philologische Schulung, sondern nur Fertigkeit im Lesen und Verstehen. Da man aber in der That doch auch den Interessen künftiger Offiziere, Kaufleute, Künstler einigermassen Rechnung tragen wollte, so empfahl sich das schon in ähnlicher Erwägung von Francke durchgeführte Fachsystem, bei dem sich am leichtesten jede eigen geartete Anlage erkennen und entwickeln liess.

[1]) Gedike im Revisionsw. 7, 531 ff.

Besonderes Interesse bietet die Didaktik. Dieselbe ist, wie die gesammte Erziehung, ebenfalls auf psychologischen Grundsätzen, oft in engem Anschlusse an Comenius, aufgebaut; Trapp hat sich in dieser Richtung besonders verdient gemacht, namentlich um die Behandlung des Sprachunterrichts[1]). Die Grundlage alles Unterrichtes ist das Interesse. Dasselbe wird schon vor dem eigentlichen Unterrichte durch „zufälligen und unmerklichen" Unterricht im Elternhause — die schola materna des Comenius — geweckt; der Schulunterricht knüpft an diese Ergebnisse des Umganges an. Die erste Bedingung seines Gelingens ist, dass er nach dem Verständnisse des kindlichen Alters bemessen ist. Von Comenius wird dabei die Einrichtung entlehnt, „dass jeder Theil der Wand in der Schulstube durch Gegenstände und Tafeln den Schülern lehrreich gemacht werden müsse". Das Memoriren von Worten wird mit Comenius verworfen, dagegen das von Sachen empfohlen. Basedow versteht unter Letzterem judiciöses Memoriren „nach der Ordnung der Vorstellungen". Der Sachunterricht muss aber auch wirklich dem Geiste neue Vorstellungen, nicht bloss, wie gewöhnlich geschieht, eine Menge Bezeichnungen für solche geben. Ueberall ist das Lehrverfahren möglichst inductiv zu gestalten: „von der Sache zum Begriffe". Für die damit nach Comenius' Vorgange zu verbindende Anschauung reichen Kupfer nicht aus, sondern man bedarf „eines Realcabinets von Naturalien und Modellen"[2]). Der Realunterricht wird ergänzt durch einen Sittenunterricht, welcher den Schülern einen festen Moralcodex überliefert. Da unsere eigene Erfahrung zu eingeschränkt ist, muss der Geschichtsunterricht ergänzend eintreten. „Die Polyhistorie in demselben ist zu meiden", es kommt vielmehr lediglich auf die sittliche Ausbeute an. Gemälde und Kupfer können hier mannigfach förderlich sein. Die Erlernung fremder Sprachen erfolgt auf demselben Wege wie die der Muttersprache[3]), nämlich durch beständiges „Hören, Reden, Uebersetzen

[1]) Revisionsw. 11.

[2]) Mathematische Hilfsmittel aus dem Philanthropin erläutert v. Raumer, 5. Aufl. 2, 244 f.

[3]) Ein Muster der Behandlung eines deutschen Lesestücks, um daran Wort- und Sachkenntniss zu gewinnen, gibt Trapp im Revisionsw. 11, 33—78. Er hat hier und bei der Behandlung lateinischen Uebersetzungsstoffes bewiesen, dass ihm die Formalstufen nicht fremd waren, und dass der Inhalt für ihn auch vorhanden war, ebend. 7, 108—143. Die Durchführung des Sprachunterrichtes im Anschlusse an die Muttersprache gibt er ebend. 11, 341 ff.

und Ausarbeiten". Lehrer, die lateinisch sprechen können, müssen ausgebildet werden, Basedow hat für dieselben eine praktische Anleitung gegeben, welche sie rasch zum Ziele führen konnte. Die Unterredungen erfolgten anfänglich „über sinnliche Dinge, die der Jugend angenehm sind"; wenn irgend möglich, muss das Schulcabinet die erforderlichen „Nachahmungen sinnlicher Gegenstände in Modellen und Kupferstichen" besitzen. Nach einem Jahre sollen sich die Schüler bereits unterreden „und unterdessen in der Sachkenntniss viele Schritte vorwärts gekommen sein". Man sieht leicht — und das wurde Basedow und Trapp schon s. Z. entgegengehalten —, dass ihre Erfahrungen dem Privatunterrichte entnommen sind; im öffentlichen Unterrichte lässt sich die Sprechmethode mit solcher Wirkung nie und nimmer anwenden. Möglichst früh sollen auch gute lateinische Bücher zu Hilfe genommen werden, wie überhaupt als Princip des Sprachunterrichtes vorschwebt und im Deutschen auch durchgeführt ist, den Lesestoff in die Mitte des Unterrichts zu stellen und alle sprachliche Ausbildung an den möglichst bald zusammenhängende Stücke bietenden Lesestoff anzuschliessen. Allmählich wird — namentlich durch Trapp — die Anwendung der lateinischen Sprache in Geschichte, Geographie, Erzählungen, Spielen etc. gefordert. Die klassischen Schriftsteller, welche Basedow zulassen will, sind nicht „die Lebensbeschreibungen grosser Feldherren, die Briefe eines römischen Consuls, die Kriegsthaten Alexander's und Cäsar's", Livius und Tacitus, Vergil, Ovid, Horaz, sondern eine „weitläufige Chrestomathie" aus diesen Schriftstellern. Einstweilen sollte man sich aber mit dem lateinischen Elementarwerk und dem lateinischen Robinson begnügen; Basedow arbeitete selbst Chrestomathieen aus Ovid und Horaz, sowie eine solche der alten Geschichte aus lateinischen Historikern und gab eine verkürzte Bearbeitung der Colloquia des Erasmus, Corderus und Vives heraus. Auf diese Weise hofft Basedow es so weit zu bringen, „dass nach zwanzig Jahren fast alle Bücher, deren Verfasser für mehrere Nationen schreiben wollten, in lateinischer Sprache abgefasst würden". Schreiben, so weit es zum leichteren und richtigeren Verstehen der Schriftsteller führen soll, wird von Trapp hochgeschätzt, dagegen das, was zur lateinischen Schriftstellerei führen soll, verworfen, und zwar mit Gründen, die auch heute noch gelten [1]). Der grammatische Unterricht soll erst

[1]) Revisionsw. 11, 258 ff.

nach diesem experimentellen Curse sich anschliessen; er muss sich aber auf die Hauptregeln — sehr glücklich wird gegen die vielen Ausnahmen der Grundregeln polemisirt — und die dazu gehörigen Uebungen beschränken. Die Grammatik der Muttersprache muss stets die erste sein; die fremder Sprachen hat dann bloss die Abweichungen zu lehren. Einen besonderen Unterricht in der „Wohlredenheit" verwirft Basedow mit Gründen, die leider später nicht beherzigt worden sind. Es ist interessant zu erfahren, wie sich diese sprachliche Methode in der Praxis bewährt hat. Anfangs schien es so, als sei dieselbe probehaltig; Basedow konnte sich auf seine Resultate bei Josias von Qualen berufen, und seine Tochter Emilie sprach, wie begeisterte Berichte melden, mit neun Jahren fertig Latein. Anfangs glaubte man auch im Philanthropin die gleichen Erfolge zu haben[1]). Aber bald lauten die Berichte anders. Der Elementarklasse wird zwar Vocabelkenntniss zugestanden, aber die Antworten erfolgten ohne Ahnung von Construction und ohne Verständniss für Tempus und Numerus. In der zweiten Klasse ging das Lesen aus Campe's liber de moribus sehr unvollkommen, langsam und untheilnehmend. In der obersten Lateinklasse ging zwar das Uebersetzen der vorher gelesenen Schrift Cic. de senectute befriedigend, aber das Uebersetzen in's Lateinische entbehrte der syntaktischen Kenntnisse, und die Schreibung der Vocabeln war unsicher. Im Jahre 1791 wird sogar die Vocabelkenntniss, die bisher meist als befriedigend bezeichnet war, getadelt; beim letzten Examen am 22. April 1793 fehlte es der ersten Klasse an Vocabelkenntniss, von der zweiten heisst es kurz, „sie wissen noch wenig". Merkwürdig ist es, dass ein Mann des realen Lebens, wie Basedow, auf denselben Irrthum wie Sturm verfallen konnte, im deutschen Leben lateinische Redegewöhnung gross ziehen zu wollen. Durch die Anlehnung an Comenius wurde dazu noch eine Vocabelkenntniss erworben, welche für die Lectüre der Autoren durchaus unergiebig war. Daneben übersah er vollkommen den Bildungsgehalt der antiken Klassiker, und für ihn wie für seine Gegner blieb der rein praktische Werth der lateinischen Sprache entscheidend. Weder die historisch-sittliche und ästhetische Frucht, noch die Schulung des Verstandes durch das zielbewusste Nebeneinanderstellen zweier verschiedener Sprachen kam bei ihm zum bewussten Ausdrucke.

[1]) Gerlach a. a. O. S. 96 ff.

Im Geschichtsunterrichte, der, wie bemerkt, hauptsächlich willensbildend wirken soll, wird von dem Lehrer zuerst eine nach der Zeitordnung gemachte Sammlung der wichtigsten Begebenheiten vorgelegt, und letztere selbst werden möglichst lebendig und anschaulich erzählt, so dass die Schüler in ihrer Phantasie das Erzählte mit erleben. Der Erzählung soll ein historisch-sokratisches Examen folgen, welches Räsonnement über die Geschichte erzeuge, d. h. eine pragmatische Betrachtung. Bahrdt trat schon für eine wesentlich biographische Geschichtsbehandlung ein, die zugleich dem Gedächtniss Vorräthe erwirbt, die Urtheilskraft nährt und das Gefühl bildet; „die dürren Gerippe von Universalhistorien“ werden verworfen. Der Lehrer soll Alles dramatisch erzählen und den Schülern den Ort der geschichtlichen Begebenheit auf der Karte, ihren Hergang auf Bildern zeigen, Alles in möglichst lebhaftem Colorit vorführen, ohne Räsonnement. Dieses muss sich aus der klaren Darstellung von selbst ergeben. Er wollte vier Curse, alttestamentliche, griechische und römische, Kirchengeschichte einschliesslich der Reformation, vaterländische Geschichte. Salzmann führte einen vorbereitenden heimathgeschichtlichen Unterricht an dem Kloster Reinhardsbrunn durch.

Bezüglich der Geographie hielt zwar noch Basedow an der Ansicht fest, dass dieselbe Hilfswissenschaft der Geschichte sei; aber er gab doch schon Belehrungen über Gestalt, Grösse und Bewegung der Erde, denen sich das Allgemeine über die fünf Erdtheile und schliesslich die politische Geographie anreihten. Bahrdt gab zuerst allgemeine Belehrungen über Pol, Aequator, Meridian, verwandte dazu Globus und Karte und liess dann die Schüler Reisen auf der Karte machen, um sie in die Hauptsachen der politischen Geographie einzuführen. Nachher trat die physische Geographie in den Vordergrund, und es wurden Reisebeschreibungen und geographische Charakterbilder verwendet, stets mit dem Blick auf dem Vaterlande.

Ein bedeutender Fortschritt sind die von Basedow unternommenen Versuche, wenigstens für Geschichte, Geographie und Naturkenntnisse eine Concentrationsmethode herzustellen. So unvollkommen diese Ansätze geblieben sind, so werthvoll ist der in ihnen enthaltene Grundgedanke. Theilweise könnten auch die im 7. Buche des Elementarwerks abgehandelten „Grundbegriffe von Staatssachen“ als Vorläufer der Herbart’schen Culturstufen angesehen werden.

Am ausführlichsten ist die Didaktik des Religionsunterrichtes von Basedow entwickelt worden[1]). Er versteht unter Religion „den wirklichen, vollständigen und thätigen Glauben an Gott, den allgemeinen Vater der Menschen, den Erhalter ihrer Seelen nach dem Tode des Leibes und den gerechten Vergelter des Guten und des Bösen“. Der Unterricht muss „sehr methodisch oder elementarisch verfahren“. Die Kinder dürfen keine Worte oder Sätze lernen, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen; ebenso darf man sie nicht zum Beten anhalten. „Aber sobald sie Leib und Seele unterscheiden, die Unsterblichkeit begreifen und sich richtige Begriffe von Gott machen können, muss man ihnen auf unsere Autorität hin diese Begriffe als wahr vorstellen.“ Die Bibel darf, so wenig wie die Klassiker, ganz in den Händen der Schüler sein, sondern sie dürfen nur Auszüge aus derselben erhalten. Es ist kein geringes Verdienst Basedow's, auf die Ausarbeitung einer Schulbibel gedrungen zu haben.

In diesem Erziehungswerke spielen die guten Lehrbücher eine sehr bedeutende Rolle; ja Basedow hat sich zu der Aeusserung fortreissen lassen: „der sittliche Fortschritt des Menschengeschlechts wird durch gute Lehrbücher bedingt“. Das Lehrbuch für Eltern soll das „Methodenbuch“, das für Kinder das „Elementarbuch“ sein. Aber auch zur Ausarbeitung besserer Elementarbücher und belehrender Unterhaltungsschriften gab der Philanthropinismus direct oder indirect Veranlassung, und man kann wohl sagen, dass mit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts für diese Gebiete eine ganz neue Periode begann[2]). Für das öffentliche Schulwesen nahm Basedow drei Stufen in Aussicht: 1) die Schulen, „worin nichts Anderes als dasjenige gelehrt wird, was die Jugend aller gesitteten Stände etwa vor dem 15. Jahre lernen muss; 2) die Gymnasien, in denen nur die studirende Jugend von Endung der Schuljahre bis in ihr

[1]) Die besten didaktischen Arbeiten philanthrop. Ursprungs über den Religionsunterricht sind die Schriftchen Salzmann's: „Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren“; „Heinrich Gottschalk oder erster Unterricht in der Religion für Kinder von 10—12 Jahren“ u. „Unterricht in der christlichen Religion“.

[2]) Uebersicht bei A. H. Niemeyer, Grunds. der Erz. u. des Unterr., 6. Aufl. Halle 1810, 3, 376 ff.

18. oder 20. Jahr bleibt und nur in demjenigen unterrichtet wird, was ohne Absicht auf diese und jene Aemter allen Studirenden gemeinnützig ist.“ 3) Die Universitäten.

Von besonderer Wichtigkeit sind aber Basedow's Ansichten über die Lehrerbildung. Ohne moralische Erziehung ist der Unterricht nichts; wer sie üben will, muss sie aus dem Grunde verstehen. Die Pädagogik muss deshalb ein Object wissenschaftlicher Forschung sein, deren Grundlagen Physiologie und Psychologie sind: diese Kunst gipfelt in der Wissenschaft vom Menschen. Trapp stellt scharf den Satz hin, „dass die Philologie keinen Pädagogen macht“, so sehr er auch die Vereinigung beider Fähigkeiten anerkennt, z. B. bei Gedike, und der letztere verdiente Schulmann tritt ihm bezüglich seiner ersteren Bemerkung bei: „Ueberhaupt bin ich der Meinung, dass man bei einem Schulmanne immer weniger auf das Mass seiner wirklichen Kenntnisse sehen müsse, als auf die Geschicklichkeit, die Kenntnisse, die er entweder schon besitzt oder sich selbst erwirbt, seinen Schülern beizubringen.“ Erleichtert wird dieselbe durch ein Klassenlehrersystem, für welches sich B. vorsichtig ausspricht. Um tüchtige Lehrer zu erhalten, sind Seminarien unumgänglich nöthig mit Uebungsschulen, an welchen die jungen Leute mit Hilfe und unter der Aufsicht eines erfahrenen Seminarprofessors arbeiten und ihre Lehrjahre ausstehen. Nach Beendigung erhalten sie ein Zeugniss. Wer sich tadellos führt, wird nach der Anciennität befördert. Findet man in dem Zeugnisse und den wirklichen Leistungen eines Lehrers einen auffallenden Abstand, so muss der Aussteller des Zeugnisses gerichtlich verfolgt werden. Aus den verständigen Bemerkungen Basedow's über das Universitätsstudium sei nur hervorgehoben, dass er gegen das „beständig dauernde Reden“ der Professoren spricht und verlangt, der Unterricht „müsse eine Unterredung sein, an welcher die Schüler ebensoviel Antheil haben müssen als die Lehrer“. Wir sind auch heute noch von der Durchführung einer ähnlichen Einrichtung in beschränkteren Grenzen weit entfernt.

Auch Basedow hatte, gleich allen seinen unmittelbaren Vorgängern, sich mit seinen Bestrebungen nur an „die gesitteten Stände gewandt, von den Prinzen bis an die Kinder der Handelsmänner oder angesehenen Künstler“, dem „grossen und schätzbarsten Haufen“ weist er nur sehr wenige, praktische Kenntnisse zu. Es ist heute leicht, eine Reihe von Fehlern und Ueber-

treibungen in der philanthropischen Bewegung zu entdecken; trotzdem bleibt ihr Verdienst bestehen. Die wichtige Frage der Emancipation der Schule von der Kirche, von Einzelnen schon lange gedacht, wurde jetzt in die Geister geworfen und konnte nicht mehr verschwinden. Dem geisttödtenden Mechanismus des Auswendiglernens unverstandenen Lehrstoffes ward in energischer und durchgreifender Weise die fernere Berechtigung bestritten und gegenüber werthloser Wortklauberei kamen jetzt die Anschauung und das Leben zu ihrem Rechte. Das Turnen ist dieser Bewegung direct entsprungen. Aber auch im Hause wich die engherzige, überstrenge, finstere und pedantische Erziehungsweise einer verständigeren, freundlicheren, liebreicheren, bei welcher die Kinder in dem Vater nicht mehr allein den Herrn erblickten, der ihnen in starrer Hoheit gegenüberstand. Das jugendliche Alter mit seiner lebensfrohen und heiteren Auffassung durfte seiner Neigung nachleben, und natürliche Anschauungen wurden in ihre unverjährbaren Rechte wieder eingesetzt. Erst jetzt wurde die Pädagogik eine Wissenschaft, und die Bemühungen der Philanthropinisten um die Lehrerbildung werden unvergessen bleiben.

Die philanthropinistischen Ideen wurden durch Friedrich Eberhard von Rochow[1]) auf die Landschulen übertragen. 1772 schrieb er seinen „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute“; durch diese Schrift wollte er vorzüglich die Lehrer in Landschulen bilden; denn in der Gewinnung tüchtiger Lehrer erblickte er die unumgängliche Bedingung aller Besserung. In der 2. Auflage hat er die Bedeutung des Unterrichtes durch Frage und Antwort in musterhafter Weise entwickelt (später ausführlicher in dem „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen“. Halle 1783). Auch ein Lesebuch hat er bearbeitet: „Der Bauernfreund“, später „Der Kinderfreund“ betitelt. Er selbst baute auf seinem Gute Rekahn ein Schulhaus mit vorzüglicher Einrichtung, der Unterricht war unentgeltlich, die Ausstattung mit Lehrmitteln ausreichend. Die Schulbildung, welche der Elementarunterricht — dieser Ausdruck stammt von v. Rochow — verlieh, sollte dahin zielen, die Kinder zu praktischen tüchtigen Menschen zu machen; wenn hierbei die Verstandesbildung hervortrat, so sollte dieselbe doch an der

[1]) W. Thilo in Schmid's Encykl. 7, 244 ff.

christlichen Sittenlehre ein Gegengewicht erhalten. Endlich wurde er der Gründer des Lehrerseminars zu Halberstadt[1]).

§ 25. Die Wirkung der Aufklärung im Schulregimente.

Es liess sich von vornherein erwarten, dass eine so mächtige, aus dem Geist und dem Bedürfnisse der Zeit geborene Bewegung, wie es die neue Aufklärung war, auf den Staat im Allgemeinen und auf die Schulverhältnisse im Besonderen ihre Rückwirkung üben würde. In Preussen sass zu dieser Zeit der aufgeklärteste und freigeistigste Fürst seines Jahrhunderts auf dem Throne, Friedrich II.; sein Minister v. Zedlitz schloss sich zwar mit kluger Mässigung, aber darum nicht weniger entschieden der neuen Richtung an, und zahlreiche Erscheinungen im preussischen Schulwesen zeigen ihren Einfluss[2]). Der König „reformirte die Gymnasien, die Universitäten und selbst die Dorfschulen"; er that es im Geiste eines „vorsichtig aufklärenden und toleranten Liberalismus"; überall war sein Wille entscheidend. Eine Reihe von Verordnungen zeugen davon, dass derselbe unablässig bemüht war, die Ordnung des Schulwesens durch Erlasse und Reglements herzustellen. Auf dem Gebiete des Volksschulwesens gehören hierher die Landesschulordnung für die Minden-Ravensberger Lande im Jahre 1754, das General-Landsschulreglement von 1763 und seine Erweiterung von 1783, das katholische Schulreglement von 1765, für die höheren Schulen das Cabinetsschreiben an den Minister v. Zedlitz von 1779, eine Verordnung für die protestantischen Gymnasien und lateinischen Schulen im Herzogthum Cleve und in der Grafschaft Mark von 1782, das Schulreglement für die Universität Breslau und die katholischen Gymnasien in dem Herzogthum Schlesien und der Grafschaft Glatz von 1774, endlich ein Reglement für die Universität Frankfurt a. O. von 1751[3]). Die Bestrebungen der Regierung gingen im Gebiete

1) Kehr in Pädag. Blätt. 1878, 339 ff.

2) Jürgen Bona Meyer, Friedrich's d. Gr. pädag. Schriften u. Aeusserungen. Langensalza 1885. — Derselbe, Friedrich's d. Gr. Schulregiment in Verhandl. d. 38. (Giessener) Philol.-Vers. 1885, S. 26 ff. — K. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz u. Preussens höh. Schulwesen im Zeitalter Friedr. d. Gr., 2. Aufl. Berlin 1886.

3) Sämmtlich abgedruckt bei Meyer, Friedrich's d. Gr. pädagog. Schriften, S. 89—183.

des Volksschulwesens[1]) auf die Herstellung einer wirksamen Schulaufsicht, welche zwar der Geistlichkeit belassen wurde, aber in letzter Linie dem Staate gehörte und in seinem Namen geübt wurde, auf die Förderung der Lehrerbildung und auf die allgemeinere Durchführung der Schulpflicht. Der Anstellung der Lehrer soll ein Examen vorausgehen. Für die königlichen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern, für welche der König das Patronatsrecht übte, wurde die schon früher für die Kurmark ergangene Verordnung wiederholt, „dass nur solche Schulmeister und Küster angenommen werden sollten, welche in dem Kurmärkischen Küster- und Schullehrer-Seminario zu Berlin eine Zeitlang gewesen und von dem dasselbe leitenden Ober-Consistorialrath Hecker mit einem Zeugniss der Tüchtigkeit präsentirt seien". Ein ähnlicher Einfluss auf die Lehrerbildung wurde im katholischen Schlesien dem Abt Felbiger von Sagan, einem ausgezeichneten Schulmanne, zugewiesen. Freilich konnte diese Forderung oft genug nicht durchgeführt werden, und Invaliden traten an die Stelle vorgebildeter Lehrer[2]); doch darf man dabei nicht vergessen, dass verkommene Handwerker und Studenten nicht minder oft diese Stellen ausfüllten und die geschulten Soldaten, die ausserdem sehr sorgfältig ausgewählt wurden, häufig das geringere Uebel waren. Aber auch für die höheren Schulen werden ähnliche Prüfungen der Lehrer in Aussicht genommen; so sollen nach der clevisch-märkischen Gymnasialordnung „keine Lehrer künftig ihr Amt antreten, ohne vorher geprüft zu sein"[3]). Rectoren und Conrectoren sollen von der philosophischen Facultät zu Duisburg oder von einer besonderen Commission geprüft eventuell, wenn sie unstreitige Beweise ihrer Geschicklichkeit gegeben haben, von dem Examen dispensirt werden. Die Präceptoren sollen von Rector und Conrector insonderheit auf ihre Lehrfähigkeit geprüft werden. An gut dotirten[4]) Schulen sollen

[1]) Das Nähere bei Meyer ebend. S. 10 ff. — P. D. Fischer, Friedr. d. Gr. u. die Volkserziehung. Berlin 1877. — Sehr einseitig R. Seidel, Friedr. d. Gr. u. die Volksschulen. Wien u. Leipzig 1885.

[2]) Meyer, Verhandl. der 38. Philol.-Vers., S. 36 ff.

[3]) Wie nothwendig dieselben waren, s. bei Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz, S. 12 ff. Beispiel einer Lehrerprüfung aus dem J. 1790 ebend. S. 16 ff.

[4]) Wie selten dieselben waren, hat Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz, S. 6 ff., ausgeführt.

Candidaten des Schulamts als Collaboratoren zur Aushilfe verwendet „und durch diese Vorübungen zu ihrem Berufe geschickter gemacht werden". Zur praktischen Ausbildung der Gymnasiallehrer wurde in Halle als Filiale des theologischen Seminars ein pädagogisches 1777 errichtet. In einem theoretischen Curse wurden Vorlesungen über die Methodik der Schulwissenschaften gehalten; dazu kamen Unterrichtsübungen der Mitglieder; zu diesem Zwecke war eine eigene Schule vorhanden, die aber nicht prosperirte. 1780 erhielt das Seminar den Namen Institutum paedagogicum; ein Oberlehrer leitete jetzt die praktischen Uebungen; jede Woche fand unter seiner Leitung eine Conferenz statt. Doch gedieh es auch jetzt nicht, der Philanthropinist Trapp, der es leitete, zog sich 1782 zurück, und Fr. Aug. Wolf ward sein Nachfolger. Dass Friedrich auch bereits an grössere Selbständigkeit des höheren Lehrerstandes gegenüber den Theologen dachte, zeigt seine Cabinetsordre an den Minister v. Zedlitz von 1779, welche fordert, „dass die Philosophie von keinem Geistlichen gelehret werde, sondern von einem Weltlichen". Die Schulpflicht vom 5. bezw. 6. bis 13. bezw. 14. Jahre wurde wiederholt eingeschärft und auch auf ihre Durchführung gedrungen.

In der Cabinetsordre von 1779[1]) sind die Grundsätze für die Gymnasialbildung niedergelegt, sie entsprechen durchaus dem Geiste der Zeit. Lateinisch muss gelernt werden, „davon gehe ich nicht ab", „es muss nur darauf raffiniret werden, auf die leichteste und beste Methode, wie es den jungen Leuten am besten beizubringen". Doch sollen Gründlichkeit und Solidität nicht zu kurz kommen. Als Grund wird die Nützlichkeit des Lateins angeführt, „wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was Anderem widmen, wo es auf das Genie immer ankommt". Gelesen sollen werden autores classici, vor Allem von „Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut", ausserdem „Salust, Tacitus und Livius, Horaz und Virgil". Die Lehrer sollen „das Lateinische durchaus wissen, sowie auch das Griechische". In der Betonung des letzteren darf man den Einfluss der neu-humanistischen Richtung erkennen, von welcher der Minister v. Zedlitz allgemach noch mehr als früher von dem Philanthropinismus

[1]) Bei Meyer, Friedrich's d. Gr. pädagog. Schriften, S. 167—170. — Vgl. K. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz u. Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedr. d. Gr.

beeinflusst wurde. Das Griechische soll ebenfalls in dem Unterrichte obligatorisch sein: von Schriftstellern empfiehlt der König „Xenophon und Demosthenes“. Alle fremdsprachlichen Schriftsteller müssen in's Deutsche übersetzt, umgekehrt sollen auch an den Uebertragungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache Vergleichungen mit dem Deutschen angestellt werden, und „eine gute deutsche Grammatik, die die beste ist, muss auch bei den Schulen gebraucht werden, es sei nun die Gottsched'sche oder eine andere, die zum besten ist“. Eine sehr bedeutende Berücksichtigung erhält der deutsche Unterricht in den für die schlesischen Schulen bestimmten Verordnungen, „an denen die Uebung in dem Stilo und Orthographie unserer deutschen Muttersprache versäumet“[1]). Auf die französische Lectüre wird Nachdruck gelegt, „es sind auch excellente Sachen, die müssen ebenfalls übersetzt werden“. Als für alle Stände wichtig werden „Logik und Rhetorik“ besonders und wiederholt empfohlen, die erstere nach Wolff, die „die beste im Deutschen ist“, die letztere „nach der Methode des Quintilien“, „der muss verdeutschet und darnach in allen Schulen informiret werden“; aber auch die übrige Philosophie soll etwas berücksichtigt werden. Die Geschichte soll „gleich beim Anfang“ gelehrt werden, man soll sich auch bei den alten Zeiten nicht zu lange aufhalten, „aber in den neueren Zeiten, da muss man schon etwas genauer damit umgehen, damit die jungen Leute solche gründlich kennen lernen, und das gehet auch spielend an“. Ueberall aber kommt es nicht darauf an, das Gedächtniss mit Zahlen zu beladen, vielmehr ist ein klarer Einblick in den Zusammenhang der grossen geschichtlichen Ereignisse und das Verständniss für die den Veränderungen im Staatensysteme zu Grunde liegenden Ursachen anzustreben. Auch Geometrie wird verlangt. Wiederholt betont der König die Nothwendigkeit der Erziehung zum Selbstdenken und zur Selbstthätigkeit, und als erste Aufgabe des gesammten Unterrichts erscheint ihm, die Geister aufzuklären, dass sie sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen wagen. Reine oder auch nur vorwiegende Gedächtnisspflege wird von ihm als werthlos verworfen. Von sittlichen Tugenden werden Humanität, Toleranz, Vaterlandsliebe, Selbstverleugnung und Gerechtigkeit empfohlen und Erziehung des Willens und Charakterbildung gefordert. Festigkeit und

[1]) Meyer a. a. O. S. 27 ff.

Consequenz im Handeln sollen die Schüler lernen und den Trieb zur Thätigkeit: „occuper les hommes, c'est les empêcher d'être vicieux". In der Frage der körperlichen Abhärtung steht Fr. ganz auf dem Reformstandpunkte der Zeit. Aber nicht bloss die inneren, sondern auch die äusseren Verhältnisse des Gymnasialwesens, die Gebäude, die Gehalte wurden verbessert, tüchtige Directoren berufen und denselben grosse Freiheit der Schulorganisation gelassen. Zunächst sollten einige Gymnasien in den Hauptstädten reformirt und diese Reform durch geeignete Directoren durchgeführt werden[1]). Für die Vorbereitung junger Adliger zum Dienste im Heere und in der Politik wurde am 1. März 1765 die Ritterakademie zu Berlin[2]) eröffnet, um „ihr Gedächtniss mit nützlichen Kenntnissen anzufüllen, ihrem Geiste durch Pflege der Vernunft und durch Bildung des Urtheils eine den Verhältnissen sich leicht anpassende Beweglichkeit zu geben". Hier wurde Französisch, Rhetorik und Logik besonders energisch betrieben, Latein war beibehalten. Ausserdem wurden gelehrt: Religion, Poetik und Aufsatzlehre (namentlich auch Briefschreiben), Geschichte und Geographie — bei der Behandlung der Geschichte soll die ethische Tendenz vorherrschen, zugleich soll überall zum Selbstdenken angehalten werden —, Kunstgeschichte, Mathematik mit Hervorhebung der Trigonometrie und Festungslehre, Astronomie, Anfänge der Mechanik, das öffentliche Recht und Darstellung der Fridericianischen Gesetzgebung. Wie die Regierung des grossen Königs sich des aufkommenden Realschulwesens annahm, ist bereits oben erwähnt: die von Hecker begründete Berliner Königliche Realschule war die erste namhafte Anstalt dieser Art, welche von Seiten des Königs mit allerlei Privilegien unterstützt wurde. An den Universitäten wurden manche Unsitten abgestellt, Beweise des Fleisses von Studirenden und Professoren gefordert, die Fortschritte der Wissenschaften und der Lehrmethode zu sichern versucht; doch die Berufung ausgezeichneter Lehrkräfte und die Freiheit des Denkens, Forschens und Lehrens thaten auch hier das Beste, um die Absichten des Königs zu fördern[3]).

[1]) Ueber dieselbe Rethwisch a. a. O. S. 151 ff.

[2]) Die Instruction für die Direction der Ritterakademie bei Meyer a. a. O. S. 194 ff.

[3]) Darüber Weiteres bei Meyer a. a. O. S. 41 ff.

Auch in den katholischen Gebieten fand die Aufklärung Eingang. Auf staatlichem und auf geistigem Gebiete war im 18. Jahrhundert überall der Protestantismus gegenüber dem Katholicismus im Vordringen, und wie es zu gehen pflegt, machte man die Schule verantwortlich für Verhältnisse, die nur zum kleinen Theile ihr zur Last fallen konnten, während das entscheidende Moment auf ganz anderen grossen Lebensgebieten zu suchen war. Der allgemeine Hass wandte sich gegen die Jesuiten, die den Fürsten, den Staatsmännern, den Gebildeten, den Orden, ja dem Papste selbst unbequem waren. Wie sie auf dem Gebiete des Schulwesens, speciell in Oesterreich, in den Hauptfragen nicht fortgeschritten waren, hat Kelle zur Genüge bewiesen, wenn sie auch dem Zuge der Zeit einige Concessionen gemacht hatten und Geographie und Geschichte, Münzkunde und Paläographie grössere Pflege fanden. Latein mit seinem alten Betriebe und die Aristotelische Schulphilosophie bildeten vor wie nach das Centrum des jesuitischen Unterrichts. Deutsch und Griechisch fanden so gut wie keine Berücksichtigung. In Oesterreich [1]) begann die Reform des höheren Unterrichtswesens unter Maria Theresia und Joseph II., wobei namentlich Gerhard von Swieten (1700—1773) und sein Sohn den Universitätsunterricht im Sinne der Aufklärung umgestalteten, indem vor dem Eintritt in die theologische, medicinische und juristische Facultät ein zweijähriger obligatorischer Studiencursus in Logik, Metaphysik, Mathematik, Physik, Naturgeschichte und praktischer Philosophie mit Einschluss der Politik und Staatsökonomie angeordnet wurde; Geschichte, höhere Mathematik, Astronomie, Aesthetik, klassische und deutsche Literatur konnten facultativ gehört werden; nur für Theologen und Juristen waren die Vorlesungen über Geschichte und Eloquenz verbindlich. Alle Vorlesungen, ausser den theologischen, mussten in deutscher Sprache gehalten werden. Im Gymnasialunterrichte machten die Piaristen den Jesuiten Concurrenz; sie hatten der Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik, sowie dem Deutschen Aufnahme und eine gewisse, wenn auch recht bescheidene, Pflege gestattet. Durch eine Verordnung von 1752 wurden die Gymnasien, d. h. alle Schulen, welche über die dritte Klasse (Syntaxis) hinausgingen, unter Staatsaufsicht gestellt, die Aufnahme von Geographie, Arithmetik

[1]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 497 ff.

und Deutsch in den Unterrichtsplan angeordnet, die lateinische Grammatik von Alvarez in's Deutsche übersetzt und lateinische und griechische Chrestomathieen zum Behufe einer reicheren Lectüre eingeführt. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde mit dessen Vermögen das Volksschulwesen durch Felbiger neu organisirt, die gelehrten Schulen erhielten 1775 einen neuen Lehrplan, der zwar das Lateinische in der Hauptsache in seiner Geltung beliess, aber auch deutsche Aufsätze forderte. Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Physik und Naturgeschichte mussten streng nach staatlich approbirten Lehrbüchern gelehrt werden, irgendwelche freiere Bewegung des Lehrers war weder hier noch an der Universität gestattet. Eine Schlussprüfung bildete die Bedingung der Zulassung zum philosophischen Universitäts-Cursus. In Bayern [1]) versuchte J. A. Frhr. v. Ickstatt (1702—1776) die Aufklärung in den höheren Unterricht einzuführen. Er gliederte ebenfalls in den philosophischen Cursus der Universitäten Geschichte, Naturgeschichte, Mathematik, Logik, Psychologie und Metaphysik, Aesthetik, Physik und praktische Philosophie ein; dabei wurden die Lehrbücher der Halle'schen und Göttinger Professoren zu Grunde gelegt. Die Jesuiten hatten bereits 1726 der Geschichte und 1740 der deutschen Sprache Eingang in ihre Schulen gewährt; 1770 wurde das Volksschulwesen neu organisirt. Nach Aufhebung des Jesuitenordens schuf v. Ickstatt das Schulwesen, welches in der äusseren Organisation noch heute vorhanden ist. In demselben folgt auf einen Elementarcursus die vierklassige Lateinschule, welche eine höhere bürgerliche Schulbildung durch einen breiter angelegten Realunterricht, aber auch eine Grundlage für den gelehrten Unterricht durch Pflege des Lateins geben soll. Das Gymnasium mit fünf Klassen schliesst an die Lateinschule an und gibt nur die Vorbereitung für die gelehrten Studien. Vom Gymnasium tritt der junge Mensch in den philosophischen Cursus ein, der nur zu Ingolstadt und München stattfindet. An den Gymnasien ist der Realunterricht ziemlich breit vertreten (Logik und Ontologie, Naturgeschichte, Numismatik und Diplomatik, Deutsch, Zeitungslesen). Nachdem die grossen katholischen Staaten der Aufklärung solche Concessionen gemacht hatten, konnten die kleinen sich nicht gegen dieselbe abschliessen, und am Ende des 18. Jahr-

[1]) Paulsen a. a. O. S. 503 ff.

hunderts ist in ähnlichem Sinne, wie dort, überall eine Reform des Unterrichts durchgeführt[1]).

§ 26. **Die Vorläufer des Neu-Humanismus.**

Bei der entschieden utilitarischen Richtung der Aufklärung schien es, als sollte das klassische Alterthum allmählich aus dem Jugendunterrichte verschwinden; denn das Griechische war trotz aller theoretischen Anerkennung thatsächlich immer weniger beachtet worden, und vom Lateinischen konnte man mit ziemlicher Bestimmtheit sagen, dass in nicht ferner Zeit der Tag kommen würde, wo seine Nützlichkeit nicht mehr so entschieden betont werden würde, wie dies bis jetzt geschah; die Gerichts- und Verwaltungssprache war deutsch, die wissenschaftlichen Publicationen erfolgten mehr und mehr in französischer Sprache, die Werke des Alterthums konnte man in der deutschen Uebersetzung allgemein zugänglich machen, wie dies schon Basedow vorgeschlagen hatte. Wenn es also nicht gelang, den Werth der klassischen Bildung nach einer anderen Richtung zu beweisen, so schienen die Tage des klassischen Unterrichts gezählt. Diese neue Richtung nicht begründet, aber am entschiedensten vertreten und gefördert zu haben, ist das Verdienst der Universität Göttingen, wo die Wiege des „neuen Humanismus“, wie man sie genannt hat, stand.

Da griff nun der Aufschwung der Poesie unterstützend ein. Klopstock hatte sich einen „Lehrling der Griechen“ genannt und bei ihnen die klassische Form gesucht; etwas von dem Abglanz der Begeisterung, der seinem Messias in weiten Kreisen der Gebildeten zu Theil wurde, ging auch auf die klassische Zeit über. Insbesondere betrachtete man Homer jetzt mit höherem ästhetischen Interesse, und es dämmerte die Ahnung, dass man in dessen Gedichten ebenso die Muster epischer Poesie besitze, wie in den plastischen Kunstwerken der Griechen die vollendetsten Schöpfungen auf diesem Gebiete des Schönen; es machte sich das Gefühl geltend, dass Natur und Nationalität doch werthvollere Quellen der Kunst seien als Regeln und Kosmopolitismus. Und wenn sich neue Interessen im Leben der Völker energisch geltend machen, findet sich auch der richtige Mann, der ihnen

[1]) Paulsen a. a. O. S. 505 ff.

den gebührenden Ausdruck gibt. Hier war es Winckelmann, der das Wesen und die nie alternde Schönheit der griechischen Kunst in einer Zeit erschaute und verkündete, welche noch die französische Geschmacksverwilderung als höchstes Bildungsideal ansah; die tiefere Erfassung des antiken Geistes beginnt mit ihm. Auf diesen beiden Eckpfeilern konnte sich die neue humanistische Richtung aufbauen, welche, von Lessing und Herder, Goethe, Schiller und v. Humboldt in die Kreise der Gelehrten und in die empfänglichen Herzen der Gebildeten getragen, die Vermählung griechischen und deutschen Geistes mit voller Anerkennung des eigenen Volksthums, und damit den Wettbewerb der Neuzeit um den Siegespreis auf dem Gebiete des Schönen anbahnte und einleitete[1]). Von einer anderen Seite, wie unten auszuführen ist, wurde der Werth der alten Sprachen für die Verstandesbildung bewusster als früher begründet und die Bedeutung der Vergleichung mit der Muttersprache für die sprachliche Bildung überhaupt hervorgehoben. Die oppositionelle Stimmung der Zeit auf politischem Gebiete unterstützte endlich die Bemühungen auf ästhetischem: jener begeisterte, oft freilich gedankenlose Republicanismus, der seine Vorbilder und Ideale in den historisch noch nicht hinlänglich beleuchteten griechischen Republiken und in Rom suchte und fand, und der bis in die siebenziger Jahre des 19. Jahrhunderts an den Gelehrtenschulen seine allerdings harmlosen Vertreter zählte, wurde in dieser Zeit geboren[2]). Den ersten Ausdruck auf philologischem Gebiete fand die neue Richtung in Göttingen, einer damals durch und durch modernen Universität, wo die von der Aufklärung geforderten Disciplinen die wissenschaftlich bedeutendsten Vertreter besassen[3]). An ihr vertrat zuerst **Joh. Math. Gesner**[4]) die klassischen Studien. 1691 zu

[1]) Dies spricht schon klar Ehlers im Revisionswerk 7, 455 aus: „Die Deutschen sollen nur die Vortrefflichkeiten der Griechen und Römer mit ihren eigenen verbinden, sie sollen die G. u. R. nur nutzen, um desto vortrefflichere Deutsche zu werden und über die G. u. R. überhaupt an aller Art der Vollkommenheit hervorzuragen."

[2]) Siehe Trapp im Revisionswerk 7, 547.

[3]) Paulsen a. a. O. S. 424 f.

[4]) Ernesti Narratio de J. M. Gesnero ad Dav. Ruhnkenium in Opusc. orator. — H. Sauppe, Vortrag über J. M. Gesner. Weimar 1856. — Eckstein in Ersch u. Gruber's Allgem. Encykl. 64, 279. — Ders. in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 2, 1037. — Ders., Ueber Gesner's Wirksamkeit f. d. Verbess. d. höh. Schulen. Progr. der Thomassch. Leipzig 1869.

Roth im Ansbach'schen geboren, war er Lehrer an der Schule zu Weimar und wurde 1730 Rector der Thomasschule in Leipzig, 1734 kam er nach Göttingen, wo er bis 1761 wirkte. Als akademischer Lehrer hat er hier Vorlesungen über Homer, Horaz, Cicero, Plinius und Sueton gehalten, sowie über neutestamentliche Schriften, ferner über griechische und römische Alterthümer, Archäologie der Kunst, lateinischen Stil, Rhetorik und allgemeine Encyklopädie. Ausserdem leitete er das philologische Seminar, in dem viele tüchtige Schulmänner gebildet wurden, begründete die Bibliothek, führte die Direction der königlichen Societät der Wissenschaften und die Inspection der braunschweig-lüneburgischen Schulen. Als Schriftsteller gab er nicht nur brauchbare Ausgaben einzelner antiker Klassiker heraus, sondern er schuf auch in seinen vier Bänden des „Novus linguae et eruditionis latinae thesaurus" ein werthvolles Hilfsmittel für das Verständniss der lateinischen Literatur. — In einer Art von Encyklopädie [1]) hat er reiche pädagogische Erfahrungen niedergelegt, namentlich in der Abhandlung de linguis. Geleitet wurde bei dieser seiner Thätigkeit G. von der Grundansicht, „dass die meisten alten Scribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen"; „wer also ihre Schriften lieset und verstehet, der geniesset des Umgangs der grössten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Conversation geschiehet, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an". Aber auch den Werth der Alten für die Entwicklung richtigen Denkens und Urtheilens und entsprechenden Ausdrucks wird von ihm überall betont: „Wer die Alten nach vorgeschriebener Art lieset — bekömmt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniss, eine Fertigkeit, Anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern etc." Damit ist das Verhältniss des neuen Humanismus zum Alterthume festgestellt; es handelt sich nicht darum, die antike Literatur, wie der Humanismus wollte, fortzusetzen, sondern sie muss studirt werden, um sie zu geniessen und durch

[1]) J. M. Gesneri, Primae Lineae isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam in usum praelectionum ductae. Per Jo. Nic. Niclas. Ed. II. Lipsiae 1784.

Bildung des Urtheils und Geschmacks an den grössten Mustern sich für die eigenen, unserer Zeit entsprungenen und in ihr nach Sitte, Nationalität, Denken und Empfinden wurzelnden Productionen zu befähigen. Um einen solchen Gewinn aus der antiken Lectüre zu ziehen, muss dieselbe nach Erwerbung einiger grammatisch-lexikalischer Kenntnisse [1]) rasch vorschreiten; die Kenntniss der Sprache erweitert und befestigt sich am besten durch Lectüre [2]). „Sache des Lehrers ist es, die Aufmerksamkeit beständig auf den Inhalt zu spannen: was will der Schriftsteller? wie beweist er es? hat er Recht oder Unrecht? wie begegnet er Einwendungen? wie erweitert er den Hauptgedanken durch Beispiele, Gleichnisse, Zeugnisse zum Schmuck und zur Verdeutlichung? In einer Historie wird darauf geachtet: wer thut was? wann? in welcher Absicht? mit welchen Hilfsmitteln? gegen welche Hindernisse? mit welchem Erfolg? Solche Lectüre ist interessant und fördert das Verständniss, und das Verständniss des Ganzen befestigt das Behalten des Einzelnen an Wörtern; Wendungen und Gedanken" [3]). Das zu Schwierige wird anfänglich überschlagen, denn meist, meint G. wie Agricola, kommt das Verständniss beim Weiterlesen von selbst. Diese Grundsätze hat er an der Thomasschule in Leipzig praktisch bethätigt und in Göttingen im philologischen Seminar den künftigen Lehrern übermittelt. Das letztere sollte dazu helfen, „gute geübte Schullehrer zu bekommen", und zu dem Ende eine Anzahl von jungen Leuten „zu deren Schul-Studiis, einer guten Lehrart und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schulmannes anführen" [4]). Die neun Mitglieder des Seminars mit Stipendien von je 50 Thalern sind Theologen, die aber einen philosophischen Cursus durchmachen müssen (Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie). G. selbst trug ihnen die eigentlich philosophischen Disciplinen nach Ernesti Initia doctrinae solidioris, sowie Gymnasialpädagogik

[1]) Vgl. die Vorrede zu der lat. Grammatik. Kleine deutsche Schriften. Göttingen u. Leipzig 1756. S. 256 ff., wo der Gang des grammat. Unterrichtes ausführlich beschrieben ist.

[2]) Vorrede zu Castellion's lat. Uebersetzung des N. T. Ebend. S. 284 ff. und Ob man aus der Grammatik die lat. Sprache zu lernen anfangen müsse? Ebend. S. 294 ff. 316 ff.

[3]) Paulsen a. a. O. S. 433 f. G. hat in der Vorrede zum Livius sein eigenes Verfahren bei der cursorischen Lectüre dargelegt. (Opusc. 7, 249.)

[4]) Vormbaum a. a. O. 3, 359 u. 426 ff.

(nach Gesneri Institutiones rei scholasticae) mit Literaturnachweisen, lateinische und griechische Grammatik nach den Bedürfnissen des Schulunterrichts vor und gab ihnen Unterweisung in der schulmässigen Interpretation lateinischer und griechischer Klassiker, auch das Nöthigste aus Rhetorik, Poetik und Alterthümern. Dazu sollten einige praktische Versuche an den göttingischen Stadtschulen kommen.

Bei seiner Auffassung des Alterthums musste G. dem Griechischen eine weit höhere Bedeutung einräumen, als das seine Zeit that; ja er nimmt für sich das Verdienst in Anspruch, das Studium des Griechischen in Deutschland wieder erweckt zu haben. Auch hier kam es auf frühes und vieles Lesen an; nachdem man die Formenlehre „mehr durch Uebung als durch Auswendiglernen“ gelehrt hat, führt man die Schüler sofort an die Lectüre leichter Autoren, des Aesop und Lucian, des Evangeliums Lucae und der Apostelgeschichte. Dann kommt Homer und eine Chrestomathie, die ganze Reden, Dialoge etc. enthalten muss; dazu einige kleine Schriften des Xenophon, Plutarch, Homer, Hesiod, Theognis und der Tragiker. Seine eigene Chrestomathie enthielt Stücke aus Herodot, Thukydides, Xenophon, Theophrast, Aristoteles, Plutarch, Sextus Empiricus und Lucian. Freilich waren auch unter G.'s Zuhörern die griechischen Kenntnisse noch recht bescheiden[1]). Seine gymnasialpädagogischen Ansichten hat G. in grösster Ausführlichkeit entwickelt in der braunschweig-lüneburgischen Schulordnung von 1737[2]). Die Lehrgegenstände sind ausser den herkömmlichen: Deutsch, Geographie und Geschichte, „Erkäntniss der Natur und Kunst“; dazu kommen aber besondere Stunden (Privat-Lectionen) für cursorische Lectüre, Universalgeschichte, Geographie, Genealogie und Heraldik, Literaturgeschichte und Philosophie. Wenigstens eine Stunde derselben soll von Allen besucht und „zu Ersetzung dessen, was in den Publik-Stunden nicht mitgenommen werden kann und dennoch nöthig ist, angewendet werden“. Ausser den lectiones privatae gibt es noch l. privatissimae, „wozu Niemand weder von den Lehrenden noch Lernenden eine andere Verbindung hat, als welche ihm seine Convenientz an die

[1]) Dies zeigen die bezüglichen Vorschriften für das Sem. Philol. zu Göttingen, Vormbaum 3, 426 ff. (XXVII, 190, 3. 4.).

[2]) Vormbaum 3, 358—434.

Hand gibt“, und in denen „sonderlich dasjenige tractiret wird, woran bei einzelnen Personen Mangel oder Appetit verspüret wird“. Wir dürfen hierin einen Anklang an die Francke'schen Recreationen erkennen, einen Versuch, der individuellen Neigung der einzelnen Schüler einigermassen zu entsprechen. Denn es werden auch Theile der Naturlehre, Mechanik etc. in Aussicht genommen; aber thatsächlich wurden doch diese Stunden in der Regel zu weiterer Ausdehnung des klassischen Unterrichtes verwendet. Die Vorzüge dieser Schulordnung liegen besonders im Gebiete der Methodik, wo sie einen wahren Schatz von pädagogischer Weisheit und Erfahrung bietet. Ueberall bilden die Forderung der Anschaulichkeit und die Erweckung des freien Interesses die Grundlage, auf der Denken und Ueben gepflegt werden; auf reichliche Anwendung des letzteren wird mehr Gewicht gelegt als auf Memoriren. Der lateinische Sprachunterricht beginnt an zusammenhängenden Lesestücken (den allerdings wenig glücklich gewählten Hübneri historiae sacrae) und stellt sofort an die Erfahrung und Selbstthätigkeit die zulässigen Ansprüche. An eine gut deutsche Uebersetzung schliessen sich die Fragen, welche dazu dienen sollen, dem Schüler den Gedankengehalt zum Eigenthum zu machen. Hierbei muss der Lehrer „sich nichts schämen, nichts verdriessen lassen, sondern sozusagen auf alle Ränke und Listen bedacht sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, dass sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke“. Schliesslich wird die Erzählung nach der deutschen Uebersetzung des einen Schülers von einem andern lateinisch retrovertirt. Die schriftlichen Uebungen sind nur die Fixirung der Ergebnisse jener mündlichen. An diese erste Lectüre schliessen sich Fabulae Phaedri, Heuzei historiae ex profanis selectae, Eutropius, Justinus, Cornelius Nepos, Caesar, leichtere Briefe Cicero's und die Gesner'schen Chrestomathieen aus Cicero und Plinius. Von Geographie, Geschichte und Alterthümern soll nur das zum unmittelbaren Verständnisse Nöthigste mitgetheilt werden; dagegen sollen die Schüler zum Nachlesen in einem Compendium antiquit. Rom. angewiesen werden. Von lateinischen Dichtern werden, gleichzeitig mit Cicero's Briefen beginnend, Ovid's Tristien und libr. ex Ponto gelesen, dann um der Mythologie willen die Metamorphosen; letztere sollten stets an Kupfern etc. erläutert werden, um der grossen Unwissenheit der deutschen Jugend in diesen Dingen ein Ende zu machen, „warum die

Teutsche Nation vielfältig von den Ausländern so verächtlich gehalten". Auch die Fasten werden gelesen, dann sämmtliche Gedichte Vergil's (Georgica, Aeneis, eclogae), wobei aber „zu schwere oder nicht so nützliche Stellen" überschlagen werden, endlich Horaz. Bei der Dichterlectüre wird als besondere Aufgabe verlangt, „anzuzeigen, was sowohl in den Worten als selbst in den Gedanken und deren Ordnung Poetisch, und was auch in ungebundener Rede zu gebrauchen sein möchte". Bei den lateinischen Schreibübungen muss der „Anfang mit der Uebersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache gemacht werden", wie vortrefflich begründet wird. Die Uebersetzungen in's Lateinische werden im Anschlusse an die Lectüre von dem Lehrer gefertigt; sie sollen bisweilen Extemporalien sein. Schliesslich gelangt man zu Briefen, Chrieen, Aufsätzen und Reden, auch freien Uebersetzungen aus deutschen Zeitungen (Reden, Briefen), sowie Uebersetzungen aus dem Griechischen und Französischen; die Imitation wird als Mittel, die Sprache zu lernen, empfohlen; Muster der Darstellung sind Cicero, Caesar und Livius. Im Griechischen sind die Forderungen gering. Erste Lectüre ist der erste Johannesbrief, dann folgt Gesneri Chrestom. graec., auch Xenophon's Memorabilien und andere Schriften, weiter Homer, Hesiod, Theognis, wohl nur in Chrestomathieen (die von Vorstius, Freyer u. A. werden erwähnt). Wer so weit gekommen ist, „wird im Stande sein, alle und jede Griechische Scribenten ohne fremde Beyhülfe zu lesen und aus den Quellen zu schöpfen", eine Verheissung, an welche vielleicht der Verfasser selbst nicht geglaubt hat. Bei aller Lectüre und bei den Wissenschaften wird Concentration verlangt; man soll also nicht mehrere Schriftsteller (Prosaiker oder Dichter) neben einander, auch nicht etwa Logik und Rhetorik gleichzeitig behandeln, sondern auf Jeden etwa ein halbes Jahr verwenden. Die zerstreuende Wirkung der Decentration wird scharf hervorgehoben. Die Vorschriften für die „teutsche Sprache" verlangen Freihaltung der Ausdrucksweise von Latinismen und Fremdwörtern; die Orthographie soll sich nach den Mustern der „Teutschen Gesellschaft in Leipzig" richten[1]). Für

[1]) Als Förderungsmittel werden Gespräche, die Behandlung der Grammatik nach Gottsched, die Lectüre klassischer Schriftsteller (Mosheim, Bünau, Rabener, Gellert, Gottsched) und Uebersetzungen, namentlich aus dem Lateinischen und Griechischen, empfohlen.

Geographie und Geschichte sind zwei Stunden wöchentlich bestimmt. Sie werden anfänglich auf die Geographie verwendet, in welcher „eine allgemeine Uebersicht der Erde, die alte Welt, Europa und Teutschland“ vorgeführt werden. Hauptsache ist Anschauung auf der Karte, nicht Nomenclatur. Die Fortsetzung des Lernens wird dem Privatfleisse zugewiesen. In der Geschichte wird eine synchronistische Erlernung der Thatsachen und Jahreszahlen empfohlen; die Hauptarbeit wird auch hier dem Privatstudium zugewiesen, die alte Geschichte in den Sprachunterricht verlegt und an der Lectüre der Klassiker vertieft.

Die Zucht hat die Aufgabe, „dass die Kinder vor sich glückseeliger und zur menschlichen Gesellschaft bequemer und deren Mitglieder nützlicher gemacht werden“. In erster Linie hilft hierzu die christliche Religion, sodann aber „muss das Kind zu alledem, was Tugend heisset, sorgfältig, und wo es nicht anders sein kann, auch durch allerhand Strafen, angehalten werden“. Im Allgemeinen ist die Strafe durch fleissige Aufsicht und Vorstellung überflüssig zu machen; jedenfalls darf sie nicht im Affecte und als Act der Rache geübt werden. Stets ist die Quelle der Verfehlung festzustellen, wie an der Behandlung von Trägheit und Faulheit eingehend dargethan wird, und man muss alle sonstigen Mittel erschöpfen, ehe man die stets sich steigernden Strafen anwendet. Als ein sehr wesentliches Mittel der Verhütung wird ein enger Verkehr zwischen Schule und Elternhaus bezeichnet. Körperliche Züchtigung (mit der flachen Hand, Ruthe und Stock) wird nur selten zuzulassen sein; Ehrenstrafen, vorsichtig angewendet, sind besonders wirksam. Reinlichkeit und gute Manieren müssen anerzogen werden; auch der Gesundheitspflege ist z. B. durch Fordern des Geradesitzens, des Zähneputzens Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Die Pflichten des Rectors und der Lehrer werden in verständiger Weise festgestellt; dass die Liebe der beste Grundstein ihrer Thätigkeit ist, wird ihnen wiederholt zu Gemüthe geführt. Aber nicht minder klar werden auch die Pflichten der Eltern und Vormünder gegen die Schule präcisirt; die Ansichten der Schulordnung gelten heute wie damals.

Auf dem Gebiete der Schulorganisation war G. fortschrittlich gesinnt. Seine Ansichten sind niedergelegt in dem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz ein-

zurichten" [1]). Es wird als unrichtig bezeichnet, „dass man von allen jungen Leuten durch die Banck ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordere", noch dazu, „wenn man mit Erlernung derselben so verkehrt zu Werke gehet". Dagegen wird meist versäumt, „was im gemeinen bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder doch nützlich ist". Ein wohlangelegtes Gymnasium muss dagegen dienlich sein denen, 1) die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen; 3) die bei dem sog. Studiren bleiben. Daraus entstehen drei Arten von Lectionen: „1) die allen drei Klassen gemein sind (Deutsch, Rechnen, Geometrie, Musik, Zeichnen und allerlei bürgerliche Fertigkeiten, einige Erkäntniss der Natur und Kunstwerke, Religion und gute Sitten); 2) die nur der 2. und 3. Klasse gehören (Deutsch und Französisch, Lateinisch, Geographie und Geschichte, Chronologie, Heraldik, Münzwissenschaft, Mathematik mit Civil- und Kriegs-Architektur, perspectivisches Zeichnen, Erkäntniss der Natur und Kunst); 3) die nur für die 3. Klasse passen (Latein, Griechisch, Historie, Mathematik, Theologie [Religion], Philosophie)." Die Lectionen der 1. Klasse lassen sich in sechs Jahren lehren (6. bis 12. bezw. 7. bis 13., 8. bis 14. Jahre); aus der obersten Ordnung gehen die Meisten zum Handwerk, die Anderen in die weiteren Schulklassen. Der Unterricht beträgt hier täglich vier Stunden. In zwei täglichen Privatstunden werden aber hier bereits Latein (täglich eine Stunde), Geographie und Geschichte, Französisch, Zeichnen, Tanzen und Instrumentalmusik gelehrt. In die 2. Klasse tritt man zwischen dem 12. bis 14. Jahre, ihr Besuch dauert zwei Jahre. Deutsch und Französisch werden intensiv bis zur Fertigung von Aufsätzen gepflegt, Lateinisch wird „nach der sogenannten Routine" [2]) gelernt, man begnügt sich mit dem Verstehen. In die Privatstunden dieser Klasse gehören die Exercitien und die Grammatik im Latein und die Anfänge des Griechischen. In der 3. Klasse (Eintrittsalter 14. bis 16. Jahr, Dauer zwei Jahre) wird Latein bis zur grammatikalischen und rhetorischen Richtigkeit gelehrt, und täglich

[1]) Kleine deutsche Schriften. Göttingen u. Leipzig 1756. S. 352—373.

[2]) Wie G. dies meint, hat er „Kleine deutsche Schriften", S. 311 ff., dargelegt.

werden cursorisch die besten Schriftsteller gelesen, besonders Cicero und Caesar; Vergil und Horaz werden erklärt, prosaische und poetische Uebersetzungen gemacht und beurtheilt, eigene Aufsätze gefertigt etc. Die griechische Sprache wird für alle verbindlich, Historie und Mathematik werden wiederholt und erweitert, erstere namentlich durch Privatlectüre und von Zeit zu Zeit abzuhaltende Collegien; ebenso wird in ein paar Stunden eventuell die Theologie behandelt und eine kurze Einleitung in die Philosophie gegeben. Die Privatcollegien geben eine kurze Einführung in alle drei Facultäten, und „einen ausführlicheren Vorschmack von derjenigen, welcher der Einzelne sich widmen soll".

Gesner's Bestrebungen auf dem Gebiete der Alterthumswissenschaft fanden energische und geschickte Fortführung durch **Christian Gottlob Heyne** (1729—1812)[1], seinen Nachfolger an der Universität Göttingen. Er wollte die alten Klassiker, vor Allem die Dichter, dem Verständniss und dem Gefühle zugänglich machen mit Hilfe einer mit allen nothwendigen Hilfsmitteln ausgestatteten und der Anschauung des antiken Lebens in allen seinen Bethätigungen entsprungenen Interpretation. „Die klassische Literatur war der Mittelpunkt seines ganzen Denkens, Empfindens und Schaffens, und sie war ihm das Mittel zu edlerer Ausbildung des Geistes für das Wahre, Gute und Schöne." Durch ihn wurde die alte Poesie erst den Gebildeten in weiteren Kreisen zugänglich; dies bewirkte er durch seine vortrefflichen erklärenden Ausgaben vieler Schriftsteller und durch seine Vorlesungen, die auch von Nicht-Philologen zahlreich besucht wurden: Wolf, Voss, Jacobs, Dissen, die beiden Schlegel, W. v. Humboldt und unzählige Andere waren seine Schüler. In den Kreis der akademischen Disciplinen führte er die Antiquitäten, die Mythologie, die Archäologie der Kunst theils zuerst ein, theils begann er sie zu strengen Wissenschaften umzuformen. Einzelne Vorlesungen suchten dem Zuhörer eine allgemeine Uebersicht über die antike Cultur im Allgemeinen und über die staatlichen Verhältnisse im Besonderen zu geben, Interpretations-Collegien führten praktisch in diese Kunst ein: im Seminar versuchen sich die besten Köpfe

[1]) Paulsen a. a. O. S. 440 ff., dem ich hier folge. — Kämmel, Heyne in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 516 ff. — Biogr. H.'s von Heeren in biograph. u. literar. Denkschriften. Göttingen 1823. — Bursian, Gesch. der kl. Philol., S. 476 ff.

an der Erklärung der antiken Dichter. Er gibt Anleitung zu Reden, Vorträgen und Aufsätzen und lässt die Zuhörer praktisch in solchen Arbeiten unter seiner Aufsicht sich versuchen. Auch in der eigentlichen Schulpraxis griff er förderlich ein als Inspector der Landesschule zu Ilfeld, von deren Reorganisation er eine ausführliche „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld 1780" hinterliess. In der Zucht erinnern die hier getroffenen Massregeln vielfach an die Philanthropinisten, indem überall die Erziehung des Willens als Ziel hingestellt und das Ehrgefühl als treibendes Mittel benutzt wird. Der Unterricht in den alten Sprachen muss zugleich Sprachunterricht, der in der Grammatik zugleich ein solcher in der Logik sein, Beschränkung des Sprachunterrichtes auf das jeder Sprache Eigenthümliche muss eintreten, nachdem in einer die allgemeine grammatische Grundlage gelegt ist. Durch richtige Behandlung der Alten lernen wir richtig denken und uns richtig ausdrücken und führen unserem Geiste einen reichen Inhalt von Urtheilen, historischen und philosophischen Kenntnissen, sowie von Grundsätzen der Moral und Weltklugheit zu. Gelesen wurde auch hier in drei Jahren in zwei Abtheilungen recht viel, in der oberen Klasse: Cicero's Briefe, Reden und philosophische Schriften, Livius ganz (meist cursorisch), Tacitus mit Auswahl, Vergil's Georgica und Aeneis und Horaz mit Auswahl; in den unteren Klassen: Ovid, Nepos, Justin, Caesar, Curtius, Plinius, Terentius, Phaedrus. Griechisch, dessen Werth sehr hoch gestellt wird, sollen nicht Alle lernen. Die Methode ist die von Gesner empfohlene; als schon gelesene Schriften werden erwähnt Paläphatus, Aesop, Cebes, Aelian, Herodian, Cyropädie und kleinere Schriften Xenophon's, Plutarch's Biographieen, einige Bücher Homer, Sophokles und Euripides, auch die Schüzische Chrestomathie. Die Göttinger Stadtschule organisirte H. ebenfalls, indem er ganz in Gesner'schem Geiste aus den unteren Klassen eine den Bedürfnissen mehr entsprechende höhere Bürgerschule herstellte. Durch die zahlreichen Schüler Gesner's und Heyne's wurden ihre Ideen in weitere Kreise getragen und die Gymnasien darnach eingerichtet[1]).

Im Kurfürstenthume Sachsen wurden die gleichen Ansichten, wie sie Gesner in Göttingen vortrug, von **Joh. Aug. Ernesti**[2])

[1]) Nachweise bei Paulsen S. 445 f.

[2]) Eckstein in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 2, 270 ff.

vertreten. Er war College und Nachfolger Gesner's an der Thomana, daneben seit 1742 ausserordentlicher Professor, seit 1756 ordentlicher Professor der Eloquenz und (seit 1759) auch der Theologie an der Universität. Pädagogisch[1]) vertritt er die Ansichten Gesner's, nur dem Griechischen gab er an der Thomasschule geringen Raum. Seine Hauptarbeit auf diesem Gebiete ist die Kurfürstlich sächsische Schulordnung von 1773, die bis 1847 gegolten hat[2]), ebenfalls vielfach Anklänge an die Gesner'sche ähnliche Arbeit zeigt und reich an ausgezeichneten methodischen Wahrheiten ist. Die Hauptsache in dem alten Sprachunterrichte der drei eigentlichen Gelehrtenschulen des Kurfürstenthums ist das Verständniss und die Auslegung; die Nachahmung der Klassiker im Reden und Schreiben und die Erlernung allerlei nützlicher und nöthiger Sachen aus ihnen kommen erst in zweiter Linie in Betracht. Die statarische Lectüre gilt E. für die Ursache der Erfolglosigkeit des klassischen Unterrichts; auf das Suchen nach Wörtern und Phrasen und die lediglich stilistisch-sprachliche Behandlung führt er den stupor paedagogicus, die Schulstumpfheit, zurück. Doch wird die cursorische in der Schulordnung nur auf die Schriftsteller beschränkt, welche wesentlich durch die Sachen und nicht durch die Form Werth haben, z. B. Justinus, Livius, Sueton, Cic. de offic.; die Zahl der zu lesenden Schriftsteller ist sehr gross, obgleich sich natürlich nicht entscheiden lässt, was man unter „Auswahl" aus Ovid etc. zu verstehen hat. In der 3. Klasse werden Phaedrus, Pomponius Mela, Eutrop, Cornelius Nepos, die Selectae historiae Heusei und die Chrestomathia Ciceroniana gelesen, in der 2. Klasse leichtere Briefe Cicero's, einige leichte und kurze Reden desselben, Justinus, Ovidii epistolae, Terentii Comoediae, in der 1. Klasse Briefe, Reden und Officien Cicero's, Livius, Sueton, Vergil's Aeneis, Ovid's Metamorphosen, Horaz' Oden und einige Briefe und die leichtesten und reinsten Satiren, „nicht minder des Salustii Geschichte und einige ausgesuchte Stücke des Taciti als Vita Agricolae etc. Betont wird hier, wie überall im Sprachunterricht, dass zum

[1]) Seine methodischen Ansichten finden sich in zwei Abhandlungen, die in den Opusc. var. argum., p. 359. 373, abgedruckt sind, sowie in einigen ebend. abgedruckten Reden von 1736 u. 1738.

[2]) Vormbaum 3, 613—699. Wie die Schulordnung thatsächlich gehandhabt wurde, s. bei Paulsen a. a. O. S. 455 ff.

Schlusse der Behandlung die Lehreinheit noch einmal in ihrer Totalität angeführt werden müsse, „damit die Schüler den völligen Inhalt und den Zusammenhang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können“. Bei der Einzelbehandlung soll nach Beendigung der Erklärung gezeigt werden, „wie wohl die Worte gewählet, wie schicklich, nöthig und zierlich die Beiwörter, wie schön die tropi und Figuren sind; wie ordentlich und leicht die Perioden, wie natürlich die Sachen in den Erzählungen, Beweisen u. s. w. geordnet und verbunden sind“. Das Nebeneinanderlesen mehrerer Schriftsteller ist auch, wie bei Gesner, untersagt. Die Schreibübungen werden sehr eingehend behandelt: die imitatio Ciceroniana ist ihr schliessliches Ziel. Aber sorgfältige mündliche Vorbereitung wird erst hier gefordert, und die Extemporalien den oberen Klassen vorbehalten. Die lateinische Versification, „obgleich sie in der Ausübung keinen grossen Nutzen hat“, wird für die Fürstenschulen beibehalten „zum besseren Verständniss der Dichter und zur genaueren Bekanntschaft mit dem Reichthum der Sprache“. Das Griechische stellt ebenfalls mässige Forderungen; in der Anfangs-Klasse werden Lucas und die Apostelgeschichte, in der zweiten Xenophon und Gesner's Chrestomathie, in der obersten etwas aus Homer, Sophokles Aias, Euripides Phoenissen, eine Rede des Isokrates, Demosthenes oder Lykurg oder ein Dialog Plato's gelesen. Bei der Wiederholung soll in's Lateinische übersetzt werden, während die erste Uebersetzung rein deutsch sein soll. Die deutsche Sprache, welche besonders bei den Uebersetzungen aus den alten Sprachen zu pflegen ist, erfährt eben dieselbe Behandlung wie durch Gesner, nur wird Anleitung zu Ausarbeitungen, namentlich in ungebundener Rede verlangt, die poetischen Versuche werden nur von Jünglingen gefordert, „die ein vorzügliches Genie dazu besitzen“. In der Behandlung der modernen Fremdsprachen entscheidet durchaus der Nützlichkeitsstandpunkt, Geographie und Geschichte — letztere synchronistisch — werden nur übersichtlich „ohne Eingehen auf gelehrte und schwere Dinge“ gelehrt. Philosophie, Mathematik und Rhetorik werden nach Ernesti's Schrift Initia doctrinae solidioris behandelt, einem Schulbuche, das damals vielfach benutzt wurde. Von Mathematik enthält dasselbe nur Arithmetica und Geometriae elementa, dann die Elemente der fünf philosophischen Disciplinen (Metaphysik, Dialektik, Moral mit Naturrecht, Politik und Physik mit Astronomie und

Physiologie); Rhetorik kam später erst hinzu. Die Arbeit sollte die Ergänzung des altsprachlichen Unterrichts durch einen fachwissenschaftlichen Cursus liefern, welche Gesner wie E. gleich nothwendig erachteten. Da sich aber in diesem Buche Mechanik und Civilbaukunst nicht finden, die ebenfalls Berücksichtigung an den Gelehrtenschulen erhalten sollten, so mussten diese selbständig vorgetragen werden. Die Zucht wird in demselben Geiste wie von Gesner geordnet. Auch Ernesti hat zahlreiche Schüler gebildet, die zum Theil auch literarisch gegen den Philanthropinismus den neuen humanistischen Standpunkt vertraten. Auch in den preussischen Schulen fanden die von Gesner, Heyne und Ernesti vertretenen Gestaltungen des Gelehrtenschulwesens in den letzten Jahren Friedrich's II. durch eine Reihe tüchtiger Directoren Eingang.

Es wurde oben (S. 264) ausgeführt, dass der Minister v. Zedlitz zunächst nur die grossen Schulen zeitgemäss reformiren wollte. Diese Absicht fand aber theilweise erfolgreichen Widerstand, und in der Hauptsache sind es nur einige Berliner Gymnasien, das Friedrich Werder'sche unter Gedike und das Joachimsthal'sche unter Meierotto, welche entschieden im neuen Sinne umgestaltet wurden. Es genügt hier, Gedike näher zu betrachten, da Meierotto's Einrichtungen im Wesentlichen ähnlich waren.

Friedrich Gedike[1]) (1754—1803) ist einer der bedeutendsten Schulmänner der Zeit. Er war unter halle'schen Einflüssen aufgewachsen, wurde 1779 Director des Friedrich Werder'schen Gymnasiums, welche Stellung er 1795 mit der Direction des Grauen Klosters vertauschte. Er unterrichtete den Minister v. Zedlitz im Griechischen. Im Jahre 1784 wurde er Ober-Consistorialrath, 1787 in dem schon unter Friedrich d. Gr. von v. Zedlitz geplanten und unter Friedrich Wilhelm II. sofort errichteten Oberschul-Collegium[2]) Oberschulrath.

An dem Werder'schen Gymnasium machte er Latein und Griechisch zu den Hauptgegenständen des Lehrplans, und die Leistungen im Latein bestimmten die Klasse, in welche der Schüler gesetzt wurde. Daneben herrschte das Fachsystem.

[1]) Döring, Fr. Gedike in Ersch u. Gruber's Allg. Encykl. — Fr. Horn, Gedike, ein Lebensbild. Berlin 1808. — Bonnell in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 2, 788 ff. — Paulsen a. a. O. S. 460 ff.

[2]) Dessen Geschichte bei Rethwisch a. a. O. S. 185 ff. 219 ff. 221 ff.

Die Schüler suchte er durch einen anregenden, ihren Fleiss stark in Anspruch nehmenden Unterricht zum eigenen Denken und zur Selbstthätigkeit zu erziehen. Dieser Fleiss sollte aber nicht durch Zwang, sondern durch Interesse und Ehrtrieb hervorgerufen werden; darum legte er besonderes Gewicht auf den Privatfleiss, der sich namentlich in den Ferien durch freiwillige Arbeiten bethätigen sollte. Aus derselben Erwägung ging die dem bisherigen Unterrichtsbetriebe fremde, freilich auch nicht unbedenkliche und in ihren Folgen recht verderbliche Einrichtung hervor, dass die Schüler zu Hause sich auf den neuen Lesestoff vorbereiten mussten. Versetzungsprüfungen, Klassetagebücher, Entschuldigungszettel führte er ein und gab dem Censurwesen eine systematische Entwicklung, indem er neben einer vom Director monatlich vorgelesenen Beurtheilung schriftliche Quartalzeugnisse in vier Graden ertheilte, der vorzüglichen Zufriedenheit aller Lehrer, der Zufriedenheit, der Mittelmässigkeit und der Unzufriedenheit. Weniger entschieden wirkte er auf den Unterricht am Kloster ein, wo eine Reihe von bedeutenden Gelehrten, wie Heindorf, Spalding u. A., ihm zur Seite standen, vielleicht sich auch Manches schon früher nach seinem Vorgange am Werder'schen Gymnasium durchgesetzt hatte.

Seine pädagogischen Ansichten finden sich theilweise in der Schrift „Aristoteles und Basedow" von 1779 entwickelt, theils in einer Reihe von Programmen, deren werthvollste in seinen „Gesammelten Schulschriften" (Berlin 1789 und 1795, 2 Bde.) vereinigt sind. Er war der Basedow'schen Richtung sehr sympathisch gegenübergestanden und noch in dem siebenten Bande des Revisionswerkes (1787) finden sich eine Reihe von Bemerkungen von ihm zu Trapp's Abhandlung: „Ueber das Studium der alten klassischen Schriftsteller". Doch hat er sich nie zu der vollen Consequenz der philanthropinistischen Auffassungen über den Sprachunterricht bekannt. Derselbe hat nach seiner Ansicht überall die Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts durchzuführen, in der Art, wie dies Gesner sich dachte. „Die alte Literatur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Ihr Studium muss daher auf den Gelehrtenschulen zwar nicht das Einzige, aber doch die Hauptsache bleiben." Im Heyne'schen Sinne verlangt er, dass an den einzelnen Schriftstellern Mythologie, Alterthümer, Rhetorik, Philosophie, Geschichte gelernt werde. Ein von ihm verfasstes Elementarlesebuch sollte bereits den Anfänger „neben

dem Latein mit vielen historischen, naturhistorischen, mythologischen Merkwürdigkeiten bekannt machen"; der lateinische Robinson wird von den Fortgeschritteneren gebraucht; aus Eutrop und Justin lernen die unteren Klassen Geschichte, aus Ovid und Sueton die Secundaner Mythologie und Staatsalterthümer, die Primaner aus Cicero und Plato Philosophie. Gedike selbst hatte eine historia philosophiae antiquae wesentlich aus Cicero zusammengestellt (1782). Die Interpretationskunst, welche jedem künftigen Studirenden nöthig ist, wird unablässig an Horaz geübt. Allmählich wurde er immer mehr dem neuen Humanismus zugeführt. Im Jahre 1802 entwickelt er ganz im Einklange mit F. A. Wolf den formal bildenden Gehalt der alten Sprachen: „im Falle du auch dein Griechisch und selbst dein Latein vergässest, so bleibt dir dennoch der Vortheil, durch Beides deinem Geiste jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht". Gegenüber der deutschen und der modernen fremden Literatur wird gerade der grosse Abstand von unserer Denkweise, den die alte zeige, als besonders geistbildend betont. Das Griechische wurde früher von G. als obligatorisch angesehen, später nicht mehr, wo dafür Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, Technologie und Handelswissenschaften ertheilt wurde. An die Stelle des Neuen Testaments setzte er ein von ihm verfasstes Lesebuch, das aber schon sehr bald, nach ganz kurzem grammatischen Unterrichte, ganz im Sinne Gesner's, benutzt wird. Es enthielt nur Erzählungen und Beschreibungen (aus Plutarch, Diodor, Diogenes Laertius, Apollodor u. A.), gar keine Abstractionen. In den beiden oberen Klassen sind je vier Stunden Griechisch, II liest Xenophon und Homer und ähnlich leichte Prosaiker und Dichter, I Homer (cursorisch), Aristophanes (Plutos, Wolken) mit Einführung in die griechischen Alterthümer, Sophokles' Philoktet, Euripides, Pindar (in Gedike's Anthologie), Theokrit, Callimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isokrates und Plato (Menon, Kriton und die beiden Alkibiades). Man kann auch hier überall nur an eine beschränkte Auswahl denken. Dem Zuge der Zeit nach encyklopädischem Wissen entsprach eine Lehrstunde über „allgemeine Encyklopädie", die G. für die wichtigste von allen ansah und in den beiden combinirten obersten Klassen selbst ertheilte. Hier trug er vor 1) Encyklopädie der Facultätswissenschaften, 2) der historischen, 3) der

mathematischen Wissenschaften, 4) der Physik, 5) der Philosophie, 6) der Künste, 7) der Philologie.

Völlig mit Gesner und Heyne ist G. in Betreff der Schulorganisation einverstanden: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man alle sog. lateinischen Schulen in den kleinen Städten zn wahren Realschulen umschmelzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, Keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist.“ Letztere Forderung war natürlich unannehmbar, so lange man die Jungen schon mit sechs und acht Jahren in das Gymnasium aufnahm; darum setzt G.'s Plan auch den Unterbau von Gesner (s. S. 275) voraus.

Da G. mit den Philanthropinisten sowohl bezüglich der Ansichten über die Schwierigkeit des Lehrberufes als bezüglich der Nothwendigkeit einer besonderen Vorbildung für denselben übereinstimmte, so schuf auch er ein Seminar zur Ausbildung von Lehrern höherer Schulen [1]). Während aber alle bisherigen Studenten aufnahmen, konnten in das von ihm im Jahre 1787 am Friedrich's-Werder errichtete, nachher in das Kloster verlegte, jährlich mit 1000 Thalern fundirte Seminar nur geprüfte Candidaten eintreten. Die Hauptaufgabe war die praktische Ausbildung. Zu diesem Zweck standen sie unter specieller Leitung G.'s, waren ausserordentliche Lehrer mit durchgehends zehn wöchentlichen Lehrstunden am Gymnasium, hospitirten bei dem Director, bei einzelnen Lehrern und bei einander, um sich mit der eingeführten Methode bekannt zu machen. Unordentliche Schüler wurden bisweilen ihrer speciellen Tutel unterstellt. Vierteljährlich musste jedes Mitglied eine pädagogische Abhandlung einreichen. Das Seminarstipendium betrug für jeden der Anfangs fünf, später acht Seminaristen 120 Thaler. G. leitete aber nicht bloss die theoretische und praktisch-pädagogische Ausbildung, sondern im Anschluss an die bisherigen Einrichtungen auch die fachwissenschaftliche Weiterbildung, was bei der geringen Entwicklung der Fachwissenschaften möglich war. Die pädagogischen Arbeiten wurden in deutscher, die philologischen in lateinischer Sprache eingeliefert und in besonderen Conferenzen besprochen und beurtheilt. Aus diesem Seminar sind eine

[1]) Ueber dessen Entstehung s. Rethwisch a. a. O. S. 195 ff., die Instruction ebend. S. 227 ff.

Reihe der tüchtigsten preussischen Schulmänner des 19. Jahrhunderts hervorgegangen (Bernhardi, Spilleke, Köpke, Süvern, Rambach, Delbrück, Schleiermacher u. A.); seine Organisation ist bis auf unsere Zeit in seinen Hauptzügen ein noch immer werthvolles und nicht übertroffenes Vorbild.

Als Mitglied des Oberschulcollegiums hat G. die Durchführung der Maturitäts-Prüfung angebahnt. Die Verfügung vom 23. December 1788 ordnete für die vom Oberschulcollegium ressortirenden Schulen eine Prüfung über die Reife für die Universität vor der Entlassung der Schüler von den Gymnasien an, und wenn auch erst nach mannigfachem Widerstande, wurde allmählich diese Prüfung zuerst thatsächlich, im Jahre 1812 auch gesetzlich allgemein durchgeführt[1]). G. dachte jedenfalls damit etwas Gutes zu schaffen, und im Grossen und Ganzen wogen sicherlich auch damals die Vortheile der Einrichtung über.

§ 27. Der Sieg des Neu-Humanismus.

Mit Friedrich's II. und Joseph's II. Tode ist die Herrschaft der Aufklärung zu Ende; eine neue Weltanschauung begann sich durchzusetzen[2]). Der Rationalismus hatte für die natürliche und geistige Welt feste Regeln und Gesetze finden wollen, die sich bald als unzureichend erwiesen. Auf dem Gebiete der Kunst bewies Winckelmann, auf dem der Poesie Lessing, dass man Kunstwerke nicht nach Regeln schafft, sondern dass sie von innen werden und der Genius mit sicherem Gange die rechten Wege findet; Herder predigte die Würde und Schönheit der freien Menschennatur, Goethe bewies durch sein Beispiel, dass Schönheit und Dichtung nicht durch Arbeit und Vernunft allein zu erreichen sind. Kant stellte in seiner Pflichtenlehre ein Kriterium auf, welches dem Utilitätsprincip direct widersprach, und auf staatlichem Gebiete zeigte eine allmählich erstarkende historische Betrachtung, dass kein grosses Volk vom Verstande und der Arbeit allein zu leben vermag, dass vor Allem die Kunst, obgleich nicht unmittelbar nützlich, auch zu seinem täglichen Brote gehört. Auch die Pädagogik befreit sich von dem blossen

[1]) Die Entstehung dieser Einrichtung gibt Rethwisch a. a. O. S. 199 ff. — Wiese, Das höhere Schulw. in Preussen 1, 478 ff.

[2]) Ich folge hier Paulsen, der dies eingehend S. 513 ff. ausgeführt hat.

Utilitätsprincipe und sucht ein neues Ideal der Erziehung aufzustellen, welches „Bildung zur Humanität" oder, wie Herder das genauer ausführt, zum sittlich-religiösen reinen Menschenthume heisst, d. h. harmonische Ausbildung aller Kräfte des Leibes und der Seele, ehe die Berufsbildung eintritt, und ohne Rücksicht auf den künftigen Beruf. Wie es stets bei Reactionen zu gehen pflegt, so ging auch diese über das rechte Ziel hinaus; denn Schuleinrichtungen werden für das praktische Leben gemacht und können nur sich zu allgemeiner Anerkennung bringen, wenn sie den Bedürfnissen desselben zu entsprechen suchen. Der Wortführer der neuen Richtung wurde zunächst Herder[1]). Ihm gilt als Hauptsache bei der Erziehung die Heranbildung eines festen moralischen Charakters. Bisweilen hat er dieses Ziel als Humanität bezeichnet, in der Regel beschränkt aber letzterer Begriff sich auf die specifisch klassische Bildung und erstreckt sich am häufigsten über das gesammte Gebiet menschlichen Geisteslebens, indem er „echte Menschenvernunft, wahren Menschenverstand, reine menschliche Empfindung" zugleich umfasst; schliesslich gelangt er zu der Definition: „Humanität ist der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unseres Geschlechts" [2]). Und die Mittel, zu dieser Humanität zu gelangen? „Was in den Schriften der Alten und Neuen zur Bildung der Humanität eines Menschen dienet, gehört zu den humanioribus, es möge solches Beredtsamkeit oder Poesie, Philosophie oder Geschichte heissen. Aber nicht nur diese Wissenschaften, sondern auch die Künste können, wenn sie von rechter Art sind, keinen anderen Zweck haben, als uns zu humanisiren." Endlich ist auch die Religion ein hervorragendes Mittel zur Humanitätsbildung, „die christliche Religion ist die höchste Humanität, die erhabenste Blüthe der menschlichen Seele". Was die Unterrichtsfächer als Erziehungsmittel zur Humanität betrifft, so preist Herder die Bibel als die tiefste Quelle der Weisheit und die biblischen Geschichten als ein hervorragendes Erziehungsmittel; an ihnen

[1]) Im Allgem.: Haym, H. nach seinem Leben u. Wirken 1877—1886. — Ed. Morres, Herder als Pädagog in Rein's Pädag. Studien, 9. Heft. Eisenach 1876; der auch die H.'schen Quellenschriften u. die übrige Literatur anführt. — Heiland-Baur in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 409 ff. — Sauppe in Weimarischen Schulreden 1856. — Renner im Progr. Gymn. Göttingen 1871. — Paulsen a. a. O. S. 516 ff.

[2]) Vgl. die Sammlung von Aeusserungen H.'s bei Morres, S. 22 ff.

sollen die Schüler kennen lernen die allmähliche Entwicklung der sittlich-religiösen und Cultureinrichtungen der Juden bis zur Vollendung des sittlichen Lebens, wie es sich in Christus verkörpert hat. Von der Geschichte heisst es: „Wenn irgendwo menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte, denn sie erzählt menschliche Handlungen, die den Werth des Menschen entscheiden." Aber sie soll nicht sein „eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichniss von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Culturentwicklung". „Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Eben in ihr und durch sie müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, hässlich, verächtlich ist, sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte", darum soll man im Geschichtsunterricht „räsonniren", damit der Schüler „die Engel oder Dämonen der Menschen mit reifem Urtheile kennen lerne". Was H. über Geographie, Naturkunde, Mathematik vorbringt, schliesst sich ziemlich eng an Rousseau an, aber für erstere verlangt er bereits im Sinne Ritter's, dass durch den Unterricht in derselben die Erde in ihrer Beziehung zu Bildung und Gesittung der Völker erfasst werden müsse; daher setzte er sie mit Naturgeschichte und Geschichte in die engste Verbindung. Mit Energie tritt er für die sorgsame Pflege der Muttersprache ein: „sie ist es, die sich uns zuerst im Gemüth eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindsamkeit ausbildet". „Unser Geist vergleicht insgeheim alle Mundarten mit unserer Muttersprache"; darum muss die Pflege derselben den ersten Platz erhalten und dem lateinischen Unterrichte vorangehen. Jene findet in allen Stunden statt, namentlich in denen, welche „sachliche Fächer" behandeln. Darum in allem Unterrichte Deutlichkeit im Gebrauch der Rede und Sprache, und „viel Lesen der besten Dichter und Prosaisten (Uz, Heller, Kleist, Klopstock, Lessing, Winckelmann) mit Verstand und Herz, lauter und lebendiger Vortrag jeder Art". Dazu kommen schriftliche Uebungen, Aufsätze aller Art, Auszüge aus den werthvollsten Büchern und eigene Compositionen; nulla dies sine linea! Die Grammatik muss an der Muttersprache überhaupt gelernt werden, aber aus der Sprache, nicht die Sprache

aus der Grammatik. Gegen den üblichen lateinischen Unterricht hegt er die tiefste Verachtung[1]: „Die Latinitätsdressur verdirbt Denk- und Schreibart, gibt Nichts und nimmt Vieles, Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, kurz Natur: setzt in keine gute, sondern in hundert üble Lagen, auf Lebenszeit, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist; ist Gift auf Lebenszeit." In Gesner's Sinne will er in den Gymnasien „nicht Wortkrämer, sondern römische und griechische Sachgelehrte" gebildet sehen. „Weg Grammatiken und Grammatiker!" „Mein Kind soll jede Sprache lebendig und so erlernen, als ob es dieselbe selbst erfände." Die Grammatik muss aus der Lectüre abstrahirt werden. Die Imitation, bisher das Ziel des lateinischen Unterrichts, wird auf's Entschiedenste verurtheilt: „Ja nicht imitirt! das Imitiren hat schlechterdings gar keinen Werth; nicht das ist ein grosser Ruhm: dieser Dichter singt wie Horaz, jener Redner spricht wie Cicero; sondern das ist ein grosser, seltener, beneidenswerther Ruhm; so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Cultur, zu dieser Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten." Dem Griechischen wies H. am Weimarer Gymnasium eine massgebende Stellung an, insofern als von hier aus eine ausgiebigere und völlig veränderte Behandlung dieser Literatur ausging; sie hängt mit seinen Ansichten über das Griechenthum zusammen[2]. „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns." Aber imitiren sollen wir auch sie nicht, weil imitirte Literatur stets ein Unding ist und die rechte Dichtung nur national individualisirt gedeihen kann. Jedoch sie können uns die Augen öffnen für die Idee der Humanität. Durch das Studium der griechischen Kunst erfüllen wir unsere Seele mit dem Ideale der Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reinster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen auch ihre Schriften, „dass wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt enthalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen". In demselben Sinne hat die historisch-philologische Beschäftigung mit dem griechischen Alterthume die

[1]) Danz, J. G. v. Herder's Ansichten des klass. Alterthums 1805.

[2]) Für das Folgende s. Paulsen a. a. O. S. 519 ff.

Kenntniss desselben in allen Lebensäusserungen zu vermitteln, alle Beschäftigung mit den Griechen erhält eine gewisse religiöse Weihe: denn Jeder, der sich in jenes Studium vertieft, ist ein Priester der Humanität, und „die Griechen huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor“. In ähnlichem Sinne verkündete Winckelmann die neue Botschaft auf dem Gebiete der alten Kunst, die deutsche Literatur verbreitete sich von Weimar und Jena über Deutschland, W. v. Humboldt[1]) und Wolf forderten und verwirklichten sie für die historisch-philologischen Disciplinen. Dass die Erneuerung des hellenischen Culturideals jetzt die Aufgabe der wahren Bildung geworden sei, hat Niemand mit so doctrinärer Bewusstheit und mit solchem Aufwande von Geist und Scharfsinn ausgesprochen als W. v. Humboldt[2]). So musste auch die Aufgabe der Gelehrtenschule eine andere werden: hier ist die Idee der Humanität der Jugend einzupflanzen. Noch ein anderes Moment unterstützte diese Richtung: die Philosophie schlug unter den Impulsen von Fichte, Schelling und Hegel eine wesentlich historische Richtung ein, und das Aufblühen des Studiums der griechischen Philosophie war die Folge davon[3]). Der gleiche Zug macht sich in der Pflege der Geschichtswissenschaft, wie sie Niebuhr begründete, in der historischen Rechtswissenschaft, deren Meister v. Savigny wurde, in der historischen Theologie geltend, wo die Tübinger Schule Epoche machend wurde; am deutlichsten lässt sie sich in den sprachlichen Disciplinen verfolgen, in denen die Vermehrung der Lehrstühle an den Universitäten auch ein äusserlich sichtbares Zeichen der grossen Regsamkeit der ausschliesslich durch Betonung der historischen Seite zur Herrschaft gelangten Richtung ist. Unter diesen Einflüssen vollzog sich mit erstaunlicher Schnelligkeit und Gründlichkeit der Einzug des Neu-Humanismus in den Universitäten und Schulen.

Der einflussreichste Vorkämpfer der neuen Richtung an Universität und Schule ist **Friedr. Aug. Wolf**[4]). Geboren 1759 zu

[1]) Ueber ihn Paulsen a. a. O. S. 523 ff.

[2]) Julian Schmidt, Geschichte der deutschen Literatur. Berlin 1886. 3, 239 f.

[3]) Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 525 ff.

[4]) Die Hauptschrift über Wolf ist: J. F. J. Arnoldt, Fr. Aug. Wolf in s. Verhältn. zum Schulw. u. zur Pädagogik, 2 Bde. Braunschweig 1861 u. 62. — Daneben W. Körte, Leben u. Studien Fr. Aug. Wolf's des Philologen, 2 Thle.

Hainroda bei Nordhausen, war er ein frühreifes Kind, das mit vier Jahren schon fremde Sprachen lernte und mit acht Jahren Ostern 1767 in das Gymnasium zu Nordhausen kam, in dessen Prima er schon mit 11½ Jahren sass. Hier blieb er mehrere Jahre, bis er 1776 zur Universität entlassen wurde. Nur zwei seiner Lehrer übten auf ihn Einfluss, Hake und Frankenstein; bei Letzterem lernte er neuere Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch und Holländisch); dabei blieb er Monate lang aus der Schule weg und arbeitete für sich. Diese Arbeitsweise, die er auch in Göttingen fortsetzte, entsprang einem hochgradigen geistigen Hochmuthe, der ihn auch abhielt, zu Heyne in ein näheres Verhältniss zu treten. Schon 1779 wurde er Collaborator an dem Pädagogium in Ilfeld, März 1782 Rector in Osterode, von wo er 1783 von dem Minister v. Zedlitz nach Halle als Professor der klassischen Philologie berufen ward; er sollte hier auch die Pädagogik vertreten und speciell das zuletzt von Trapp geleitete Erziehungsinstitut dirigiren. Aber dieses ging ein, und so las er nur philologische Collegien. 1787 eröffnete er das philologische Seminar, seit 1799 las er auch ein Colleg über Gymnasialpädagogik (Consilia scholastica). Die Aufhebung der Universität Halle durch die Franzosen 1806 setzte seiner Thätigkeit ein Ende. 1808 erhielt er die Stelle eines Visitators des Joachimsthal'schen Gymnasiums und veranlasste eine Reorganisation desselben. Nach W. v. Humboldt's Plan sollte er Director der wissenschaftlichen Deputation in Berlin werden und damit einen berathenden und oft entscheidenden Einfluss in allen Fragen des höheren Schulwesens, zugleich auch Sitz und Stimme in der betr. Section des Ministeriums erhalten [1]). Aber W. war damit nicht zufrieden, sondern wollte Staatsrath werden, wozu er durchaus nicht geeignet war, und als Humboldt 1810 aus dem Ministerium schied, wurde er seiner Stellung, in der er ziemlich unthätig gewesen war, enthoben. Seine spätere Stellung zur Universität — er war als Akademiker zu Vorlesungen berechtigt und durch Ministerialentscheidung ausdrücklich verpflichtet — blieb unergiebig; gelehrte Streitigkeiten und aus seiner Anmassung entsprungene Verdriesslichkeiten ver-

Essen 1833. — Vgl. auch A. Baumstark, Fr. Aug. Wolf u. die Gelehrtenschule. Leipzig 1864.

[1]) Die Competenz der Deputation bei Arnoldt a. a. O. 1, 160 ff.

bitterten ihn immer mehr. 1824 starb er auf einer Reise nach Nizza in Marseille.

W. hatte es in Göttingen durchgesetzt, dass er zuerst als studiosus philologiae immatriculirt wurde, und dieses Bestreben, eine reinliche Scheidung zwischen Alterthumswissenschaft einer- und Theologie und Jurisprudenz andererseits herbeizuführen, wurde die Hauptaufgabe seines Lebens. Und er hat sein Ziel erreicht; durch ihn trat seine Wissenschaft in die geachtetste Stellung: „sie galt als die Wissenschaft von dem Höchtsen und Wichtigsten, was es für den Menschen gebe“ [1]). Er stellte auch äusserlich das System derselben fest, indem er sechs instrumentale Disciplinen [2]) (philosophische Sprachlehre des Lateinischen und Griechischen, lateinische und griechische Grammatik, Grundsätze der philologischen Interpretation, der philologischen Kritik und Emendation, der prosaischen und metrischen Composition [Stilistik und Metrik]) und achtzehn reale (Geographie, alte Geschichte, historische Kritik und Chronologie, griechische und römische Antiquitäten, Mythologie, griechische und römische Literaturgeschichte, Geschichte der redenden Künste und Wissenschaften, historische Notiz von den mimetischen Künsten der Griechen und Römer, Einleitung zur Archäologie der Kunst und Technik, archäologische Kunstlehre, allgemeine Geschichte der Kunst des Alterthums, Einleitung zur Kenntniss der antiken Architektur, Numismatik, Epigraphik und Literarhistorie der griechischen und lateinischen Philologie und der übrigen Alterthumskunde nebst Bibliographik) unterschied. Als letztes Ziel bezeichnete er der neuen Wissenschaft „die Kenntniss der alterthümlichen Menschheit selbst“, welche aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten, bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgehe. Letztere ist aber nur bei den Griechen zu suchen, „denn nur bei ihnen finden sich Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen“; „nur hier wird uns das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu Theil“.

[1]) Bursian, Gesch. der klassischen Philologie in Deutschland (Gesch. der Wissensch. in Deutschland. Neuere Zeit. 19. Band) 1, 517 ff., wo auch die Literatur angegeben ist.

[2]) Bursian a. a. O. S. 541 f. Dagegen Boeckh's Encykl. u. Methodologie der philologischen Wissensch., herausgeg. von E. Bratuscheck. Leipzig 1877. S. 39 ff.

Darum wird das Studium der Welt der Griechen das beste Mittel zur Menschenbildung; denn sie bietet Anderen Anderes, um ihre Anlagen zu erziehen und zu üben, ihre Kenntnisse durch Wissenswürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urtheil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Mass und Regel zu geben, die gesammten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und ein Gleichgewicht zu bilden."

Schon aus diesem Grunde hat das Alterthum einen unvergleichlichen Werth für den Jugendunterricht. Derselbe wird erhöht durch die Förderung, welche es der formalen Entwicklung der Geisteskräfte bietet[1]), und die durch das Studium der modernen Sprachen nicht ersetzt werden kann. Die Begründung des formal bildenden Gehaltes der alten Literatur durch W. ist für alle Zeiten musterhaft. Somit ist die Frucht der klassischen Studien: „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äusseren Menschen". Aber dieser Gewinn wird nur erreicht durch Beschäftigung mit den Originalwerken, wenn auch nicht geleugnet wird, dass auch „mit Hilfe von Uebersetzungen und Auszügen sich eine gewisse Vertraulichkeit mit dem Alterthume erwerben lässt". Andererseits kann auch sprachliche Detailkrämerei den geistigen Hauptgewinn unmöglich machen oder wenigstens beeinträchtigen. W. verwirft die früheren Absichten, „den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen", gänzlich, ebenso die, aus den alten Schriftstellern die Wissenschaften zu lernen, denn das sei heute gar nicht mehr denkbar. Ebenso weist er die Werthschätzung derselben nach dem Nutzen zurück, den sie der Theologie und der Jurisprudenz oder als Werkzeuge der heutigen Gelehrsamkeit leisten: nur durch ihren eigenen absoluten Werth können die klassischen Studien sich erhalten.

Wenn diese neue Richtung die Zukunft gesichert erhalten sollte, so musste ihr in dem Gymnasialwesen eine feste Stätte bereitet werden, und W. hat auch hierfür sich redlich bemüht. Seine pädagogischen Ansichten sind in der Hauptsache von Körte in den Consilia scholastica zusammengestellt[2]). W. gerieth, als

[1]) Cons. 13, S. 102 f. Arnoldt a. a. O. 2, 14 f.

[2]) Fr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica).

er Trapp's (s. S. 245. 262) Nachfolger in Halle[1]) wurde, in die philanthropinistischen Streitigkeiten hinein; im Eifer des Kampfes hat er namentlich in seiner Bekämpfung des Utilitarismus manche Sätze theoretisch schroffer hingestellt, als er sie meinte; auch er ist von den Anschauungen der Zeit, wie sie der Philanthropinismus vertrat, tiefer erfasst, als er sich vielleicht bewusst war. Von Trapp's Pädagogik hat er anerkannt, dass sie für die physische Erziehung „eine Menge brauchbarer Beobachtungen enthalte". Vor Allem aber spricht sich dies aus in seinen Ansichten über Schulorganisation, die zunächst an Gesner anknüpfen, damit aber auch vielfach den Ansichten der Philanthropinisten entsprechen. Er wollte Volks- und Bürgerschule strenge trennen von dem eigentlichen Gymnasium, das erst mit 13 oder 14 Jahren bezogen werden und aus 2 oder 3 Klassen bestehen sollte. „Doch müsse vorher in 6—7 Jahren ein trefflicher Grund für Charakter und Studirkunst gelegt sein." In Anstalten, welche aus Rücksicht auf die Mittel Bürgerschule und Gymnasium combinirt hätten — es war dies weitaus die grösste Zahl —, sollten wenigstens die beiden obersten Klassen von Solchen rein gehalten werden, die nicht studiren wollten. Andere wies er auf die sich an die Bürgerschulen anschliessenden Realabtheilungen. Die gelehrten Sprachen solle Niemand lernen, wer nicht studiren wolle. Von dem Latein wollte er die Aerzte, von deren Wissenschaft er gering dachte, entbinden, Griechisch sollte nur für künftige Theologen und Schulmänner, Hebräisch nur für die Ersteren obligatorisch sein. Wie hoch er dabei den Werth des Griechischen anschlug, zeigt die Ansicht: „Die Erlernung desselben könne als Belohnung für besonderen Fleiss in den übrigen Lectionen, namentlich dem Lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen und mühsam empfohlen werden." Alle diese Forderungen hätte Trapp auch aussprechen können. In der inneren Organisation hatte W. für das Fachsystem Vorliebe, welches sich am meisten mit seiner Grundansicht vertrug, dass jeder Mensch eigentlich nur in einer Richtung besonders veranlagt sei; die „Schul-Pansophie" ist ihm zuwider. Grosses Gewicht legte er auf Errichtung einer Selecta, namentlich zur Heranbildung

Aus W.'s literarischem Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg u. Leipzig 1835. — Dazu die Darstellung von Arnoldt a. a. O., 2. Abth.

[1]) Ueber dessen Stellung s. Rethwisch a. a. O. S. 177 ff.

künftiger Philologen; die Selectaner sollten in unteren Klassen mit unterrichten, Aufsicht bei den Arbeiten derselben führen etc.; sie haben 10—12 besondere Stunden wöchentlich. In der Forderung der Lehrerbildung stimmt W. durchaus mit den Philanthropinisten überein. Er verlangt sogar die Aufstellung einer pädagogischen Theorie, die enthalten müsse: 1) „Beobachtungen über die Kräfte und Anlagen der Seele des Menschen und hierauf gegründete Bestimmungen über das, was durch die Erziehung erreicht werden solle; 2) erfahrungsmässige Grundsätze von dem, was geschehen könne, die Anlagen zu entwickeln; 3) Vorschriften über die Art und Weise, d. h. die Methode, das auszuüben, was die Grundsätze forderten, und zwar nach Verschiedenheit der Köpfe; 4) gute Instrumente, um zum Zwecke zu kommen, wie z. B. gute Handbücher und andere Hilfsmittel[1]." Seine Consilia scholastica beschränkten sich auf die letzteren drei Punkte. Für die Voraussetzung einer gründlichen Reform der Lehrerbildung hielt er, dass der Lehrerberuf zu einem selbständigen Lebensberuf werde, nicht ein Neben- und Durchgangsberuf für die Theologie. Die Folge davon war die Forderung einer gehörigen Vorbereitung für das Lehramt. Diese Aufgabe verfolgte er in dem halle'schen philologischen Seminar[2]. Er suchte durch Stipendien und durch die Anziehungskraft seiner Vorlesungen den Entschluss der Studirenden, „sich von Anfang dem Schulamt zu destiniren", zu fördern, meinte auch, dass durch Einrichtung von Selectae Classes und Empfehlung für die philologischen Studien besonders begabter Schüler sich allmählich eine Kategorie von reinen Philologen herstellen lasse. Die Seminarübungen suchten die Studirenden „tüchtig in humanioribus zu machen durch Erklärung griechischer und lateinischer Schriftsteller, Verfertigung lateinischer Aufsätze und Abhandlungen über Gegenstände des Schulunterrichts und der alten Literatur, durch Disputiren, selbst über pädagogische Materien u. dgl.". Neben diesen wissenschaftlichen Uebungen waren gleich von Anfang didaktische Versuche der Seminaristen in Aussicht genommen; doch wurde nicht viel daraus. In den ersten Jahren wurden von Zeit zu Zeit einige Schüler des Waisenhauses in das Seminar genommen, um Unterrichtsübungen mit ihnen anzustellen. Doch war dies

[1]) Arnoldt 2, 20 f.

[2]) Näheres über dasselbe gibt Arnoldt a. a. O. 1, 94 ff.

an sich ein dürftiger Nothbehelf und nicht von langer Dauer. Im Jahre 1799 wurde im Waisenhause für die Seminaristen ein praktischer Cursus eingerichtet, der in zwei Stunden bestand, in denen ein griechischer Dichter in I und lateinische Syntax in III behandelt wurde. Die erste Stunde im Semester ertheilte W. nach einem Vortrage über Methode überhaupt, wobei durch Beispiele das Verfahren erläutert wurde, selbst, die anderen hätte er eigentlich beaufsichtigen sollen, doch geschah dies in der Regel nicht. Trotz dieser Mängel war die Thätigkeit des Seminars ausserordentlich fruchtbar. „Aus demselben gingen hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines grossen Theiles von Deutschland und der Schweiz thätig zu sein anfingen und jene Anerkennung des humanistischen Princips zu Stande brachten, die auf die Gesammtentwicklung unserer geistigen Cultur von dem erheblichsten Einflusse waren.“ Später war W. für Errichtung von Musterschulen, „wo neue Methoden von vorzüglichen Lehrern, welche künstlerische Anlagen zur Didaktik haben, geübt werden, von wo aus dann die Lehrer in andere Schulen versetzt werden“; also ganz, wie die Philanthropinisten eine Verbesserung der Lehrernoth sich gedacht hatten. Eine besondere Prüfung für das Lehramt hielt W. für überflüssig, mit Recht, wenn seiner Voraussetzung entsprochen wurde, dass er im Stande war, dem Candidaten beim Abgang aus dem Seminar ein Zeugniss darüber auszustellen, ob derselbe in oberen, mittleren oder unteren Klassen verwendbar sei. In diesem Falle konnte ihm ein Examen nichts Neues zeigen. Als Theil der Prüfung, wenn eine stattfinde, verlangte er Probelectionen zur Ergänzung der wissenschaftlichen Prüfung. Für materielle Besserstellung der Lehrer trat er überall ein; nur in seltenen Fällen wollte er solche über 60 Jahre im Amte belassen. Seinem eigenen Unabhängigkeitssinne entsprach eine starke Directorialgewalt, da er den Aufsichtsbehörden nur Feststellung und Aufrechthaltung der allgemeinen Schulverfassung einräumen wollte. Halbjährige Versetzungen und Lehrcurse schienen ihm vorzuziehen.

Die Erziehung wies er gänzlich dem Hause, der Schule nur den Unterricht zu, gegen die Vereinigung beider Thätigkeiten in Einer Person sprach er sich entschieden aus. Man muss auch diese wunderbare Ansicht als Uebertreibung einer Kampfansicht

gegen den Philanthropinismus betrachten, der den Werth des Unterrichts nur in der Erziehung bethätigt sehen wollte. Zwischen Lehrern und Schülern wünschte W. ein näheres Verhältniss; von Censuren als einem Verständigungsmittel zwischen Schule und Haus hielt er nichts. Die Schulzucht soll abhaltend und anhaltend den eigentlichen Zweck der Schule, den Unterricht, in seiner geist- und gemüthbildenden Einwirkung unterstützen und die moralische Erziehung des Hauses vervollständigen und ergänzen; Verhütung von Fehlern ist das Beste, und mit der Zucht ist frühe Verständigung zu verbinden. Der Unterricht sollte möglichst individualisirend sein, die von Vielen geforderte „möglichst gleichmässige Ausbildung der Schüler verwarf er, weil sie zu einer gemeinen Mittelmässigkeit führen müsse“. Selbstthätigkeit ist die Bedingung alles wirklichen Erfolges der Schule, und zwar um so mehr, je älter der Schüler ist. Als Unterrichtsgegenstände eines deutschen Gymnasiums betrachtete er im Jahre 1811 1) die propädeutischen Künste (Schreiben, Zeichnen, Musik, Lesen, Rechnen); 2) die Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch, Deutsch, Französisch); 3) in Ansehung anderer Kenntnisse die geographischen, historischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, Religion und Philosophie. Um die Einheit des humanistischen Unterrichts nicht durch das Vielerlei der Lectionen zu beeinträchtigen, unterschied er „stehende, stets fortgehende“ und „einzuschaltende, nur halbjährige“. Zu den ersteren gehören: deutscher und lateinischer Stil, Griechisch, Lateinisch, Französisch, Hebräisch, Völkergeschichte, Literargeschichte, Mathematik und Geographie; zu den letzteren römische Alterthümer (2 Stunden), Elemente der Philosophie (1 Stunde), Encyklopädie der Wissenschaften (2 Stunden), Mythologie (1 Stunde), Rhetorik und Poetik (2 Stunden), Prosodie und Metrik (1 Stunde), Religion (2 Stunden), Antiquitäten aller Völker (1 Stunde), Neues Testament (2 Stunden), Physik (1 Stunde). Diese letzteren Gegenstände sollten sich auf fünf Semester oberer Klassen mit je zwei Stunden wöchentlich vertheilen. Die Uebertreibungen des Fachsystems suchte er später durch das Klassenlehrersystem abzuwenden; er war selbst in oberen Klassen gegen Fachlehrer in den alten Sprachen. Die Stundenzahl bemass er für die Klassen VII—IV auf 26, für III auf 32 und für II und I auf 34 Stunden wöchentlich. Diese vertheilte er im Stundenplan des Joachimsthal'schen Gymnasiums

im Jahre 1809 so, dass in den drei Oberklassen, dem eigentlichen Gymnasium, 9 Stunden wöchentlich dem Latein, 5 Stunden dem Griechischen, 4 Stunden der Geschichte mit Antiquitäten, Mythologie und Literaturgeschichte, 3 Stunden dem Deutschen, 2 Stunden dem Französischen, 2 Stunden der Geographie, 2 Stunden der Mathematik, je 1 Stunde der Naturwissenschaft, der Religion und der philosophischen Propädeutik zufielen [1]). Als Anfang und Grundlage des Unterrichtes galt ihm, wie Herder, die Muttersprache; über ihren Betrieb dachte er wie dieser; also sollte namentlich der grammatische Unterricht zuerst in derselben ertheilt werden. Das Lesen steht auch bei ihm im Mittelpunkte, die Schüler sollen die Hauptwerke der deutschen Klassiker kennen lernen und auf die Schönheiten und Fehler darin aufmerksam gemacht werden. Aufsätze sollen erst in IV beginnen, die Themata sollten in oberen Klassen den Schülern zur Auswahl gestellt werden. Bezüglich der altklassischen Sprachen gab er früher dem Griechischen den Anfangsunterricht, später beschränkte er dies auf die „guten Köpfe, zuletzt trat er ganz für das Lateinische ein; da sollte das Griechische in IV oder III beginnen“. Grammatischen Unterricht wollte er auf den unteren Stufen auf das Nothwendigste beschränkt sehen, das Lesen der Autoren war die Hauptsache; „die Syntax sollte der Lehrer seine Schüler meist aus der Lectüre sich bilden lassen“. Keine Regel durfte ohne Beispiel gelernt werden, denn „das Beispiel ist die Regel“; auf Orthoëpie legte er das grösste Gewicht. Für die klassische Lectüre stellte er drei Ziele auf: 1) die Erlernung der Sprache, 2) die Kenntniss von Sachen (Geschichte, Beredtsamkeit, Menschenkenntniss), 3) die Bildung des Geschmackes. Darum erschien ihm die Auswahl der Schriftsteller sehr wichtig, und er wünschte die Aufstellung eines allgemein verbindlichen Kanons, den er aber nicht näher ausgeführt hat. Im Lateinischen verlangte er für den Anfang eine Chrestomathie, daneben liess er für untere Klassen Aurelius' Victors Caesares, Mela und Justinus gelten. Für III wollte er im Joachimsthal'schen Gymnasium Curtius und einen Auszug aus Plinius, für die Cicerolectüre empfahl er Gesner's Chrestom. Ciceron. oder leichte Briefe und Reden; die Lectüre der Briefe sollte chronologisch sein und namentlich „zu Cicero's Biographie dienen“. Sonst hielt er noch

[1]) Arnoldt a. a. O. 2, 111 ff.

von Cicero für geeignet: de oratore, Brutus und Orator, Cato M., Laelius, Tusculanen und Officien. In II war Livius der eigentliche Prosaist, neben ihm Sallust, von Tacitus empfahl er nur Agricola und Germania, liess aber auch Annalen und Historien zu. Die Dichterlectüre sollte nicht zu früh beginnen. An Phaedrus wird das Scandiren erlernt, III liest Ovid's Metamorphosen, Fasten und Heroiden, II Vergil's Georgica und Aeneis, I soll Horaz ganz lesen; Terenz soll mit 3—4 Stücken von Plautus cursorisch gelesen werden; Tibull wollte er, wie Catull's Epithalamium Pelei et Thelidis, zulassen, von Martial eine metrisch geordnete Chrestomathie. Den Selectanern empfahl er Lucrez, Lucan und Claudian. Obligatorisch sollten nur gelesen werden: Cicero, Livius, Ovid, Vergil's Aeneis, Horaz und Terenz. Auch im Griechischen sind seine Forderungen bescheiden. Obligatorisch sollen nur sein Xenophon, Herodot, Platon und Homer. Thukydides und die Redner schloss er ganz aus. Als Lectüre „nebenbei" empfiehlt er Arrian, Theophrast, Lucian, Julian's Caesares, für die Mythologie Apollodor, für Geschichte Xenoph. Hellenika, Diodor, Dionys. Halicarn. Von Dichtern verlangte er neben Homer eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern, von den Tragikern eine Tetralogie (drei Tragödien der drei grossen Tragiker und eine Komödie); die Chöre sind beim Lesen auszuschliessen. Mit Gesner verwirft er auch das Nebeneinanderlesen mehrerer Schriftsteller: „billig sollten immer nur ein Dichter und ein Prosaist gelesen werden; drei sind das Allerhöchste". Jedem Autor sollte eine kurze Einleitung vorausgehen; auch sollte der Lehrer die Schüler in die Präparation einführen. Statarische und cursorische Lectüre gehen neben einander; überall kommt es erst auf die Gedankenfolge im Ganzen an, dann folgt das Einzelne. Bei der Erklärung legt er das Hauptgewicht auf die Sacherklärung oder die historische Interpretation, doch war er einer angemessenen Erweckung des moralischen Interesses nicht entgegen. Nachschreiben wird verworfen, der Gebrauch der lateinischen Sprache auf Wiederholung beschränkt; „ab und zu kann der Lehrer lateinisch erklären". Fleissige Repetition und reichliches Memoriren (z. B. einiger kleiner Ciceronianischer Reden) verlangte er. Ergänzung der Schullectüre durch Privatstudium erscheint ihm sehr wesentlich; die Lehrer sollen dazu besondere Anleitung geben. Schreibübungen als Mittel, „eine grössere hermeneutische und kritische Gewandtheit und Tiefe zu

gewinnen", verlangte W. in beiden Sprachen. Auf das Lateinische legt er mehr Gewicht, doch sagt er: „das ganze Schreiben ist nur eine Sache für Denjenigen, der tiefer in die Sache eindringen will. Für manche Stände ist es ganz überflüssig." Hauptvorübungen für das Schreiben sind die Retroversion, Imitation und Variation. Auch griechische Schreibübungen empfahl er, „doch nie Stilübungen", grösstentheils nur kurze Sätze zur Einübung der Grammatik. In Prima will er sie nicht festgehalten sehen, in der Maturitätsprüfung soll der Abiturient die Wahl haben zwischen griechischer und französischer Uebersetzung. Als Ziel des lateinischen Unterrichts stellt er auf: „Der Schüler muss an vorgelegten Stellen von mittlerer Schwierigkeit nicht erklärter Schriften des Cicero, Livius, Vergil, Lucan und Claudian zeigen, wie er bei hinreichendem Wörtervorrath und mit Gewandtheit in allem Grammatischen, besonders in der Auffassung verwickelt erscheinender Constructionen, auch in der Quantitätslehre und in den Regeln der gewöhnlicheren Versmasse sich überall zu helfen wisse, und dass er bereits einen Anfang gemacht, die verschiedenen Arten des Stils zu unterscheiden." Im Griechischen „soll der Schüler so viel Kenntniss der Grammatik und Interpretation besitzen, um ein ihm unbekanntes Capitel aus Diodor und Arrian und ein Stück aus Homer und Euripides oder aus den Gnomikern theils in's Deutsche, theils in's Lateinische übersetzen zu können und bei einer in die Feder gesagten Stelle hinreichende Bekanntschaft mit der griechischen Schreibung zu erwerben. Beim Erklären muss einige Zeit zum Uebersehen des Zusammenhanges gestattet werden". Hebräisch war facultativ, unter den neueren Sprachen gab er Französisch den Vorzug: Nachdruck legte er auf Aussprache, Sprechen, sowie „etwas Schreiben". Ueber Religion, Geographie, Geschichte hat er meist die Ansichten wie Herder. Doch ist ihm die alte Geschichte die Hauptsache, welche von II ab mit Quellenlectüre zu verbinden ist. Gegen Mathematik hatte W. das Vorurtheil, dass sie nicht für Jedermann sei, und „je fähiger Einer für Mathematik sei, er desto unfähiger für die übrigen Wissenschaften sein müsse"; das Pensum setzte er deshalb sehr gering an; Naturkunde wollte er erst beschreibend, dann analytisch und wissenschaftlich behandelt sehen. Von Philosophie hielt er nicht viel, und 1811 verlangt er von den Abiturienten nur „einige Vorkenntnisse" von Philosophie. Dagegen wollte er eine Hodegetik oder An-

leitung zum akademischen Studium gegeben sehen, die er schliesslich aber auf die Humanitätswissenschaften beschränkte. Auch in der Hinsicht kehrte W. zum griechischen Erziehungsideale zurück, dass er die Gymnastik ernsthaft betrieben sehen wollte.

W. hielt nicht viel von allgemeinen Prüfungen, da nach seiner Ansicht „die Natur Jeden für ein Hauptfach bestimmt hat". Er verhielt sich deshalb gegen die Erlassung eines Abiturientenprüfungsreglements ablehnend. Aber wie immer trug auch hier sein praktischer Verstand den Sieg über die Doctrin davon. Er verlangt in seinem Entwurfe einen lateinischen, deutschen und französischen oder griechischen Aufsatz und mündliche Prüfung in allen Lehrgegenständen. Auch sonst ist derselbe verständig; doch schliesst er sich fast durchgängig den Entwürfen von Gedike und Meierotto an, die von dem Minister Wöllner durch das Edict vom 23. December 1788 sanctionirt worden waren.

In ähnlichem Sinne wie W., nur leidenschaftlicher und überschwänglicher, auch bisweilen oberflächlicher und unüberlegter, predigten das neue Evangelium[1]) Friedr. Ast in Landshut, Fr. Creuzer in Heidelberg, Fr. Jacobi und F. J. Niethammer in München. Die Begeisterung der Befreiungskriege verband sich mit der neuen Richtung und empfahl sie als diejenige, durch welche das deutsche Geistesleben regenerirt werde — ein Gedanke, den namentlich Fr. Passow energisch vertrat, der verlangte, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen zu beginnen, ein Vorschlag, den aus weit von Passow's Motiven abliegenden erziehlichen Gründen auch Herbart unterstützte.

§ 28. Die neu-humanistischen Gymnasien und ihre Weiterentwicklung.

Zum Siege der neuen Richtung im Gymnasialunterrichte trugen die Instruction für die Abiturientenprüfung vom 23. December 1788 und die allgemeine Einführung des Abiturientenexamens im Jahre 1812, sowie die Einrichtung des Oberschulcollegiums im Jahre 1787 in Preussen wesentlich bei. Durch die ersteren Verordnungen wurde eine allgemeine Prüfung aller zur Universität Abgehenden durch das Lehrercollegium unter dem Vorsitze eines Regierungscommissärs angeordnet. Aber das

[1]) Die weiteren Nachweise bei Paulsen a. a. O. S. 548 ff.

Zeugniss der Unreife schloss weder vom Universitätsbesuche, noch von der späteren Staatsprüfung und Staatsanstellung, sondern nur von dem Stipendiengenusse aus. Erst in den zwanziger Jahren wurde durch Ministerialverfügungen allmählich Denen, die kein Gymnasial-Reifezeugniss besassen, der Zutritt zur Staatsprüfung versagt, und das Reglement für die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834 gestattete nur den Inhabern eines Gymnasial-Reifezeugnisses den Zutritt zu den Berufen, für welche die Hochschulen vorbildeten [1]. Die Einsetzung des Oberschulcollegiums leitete die Loslösung der höheren Schulen von dem geistlichen Departement ein; nach mannigfachen Wandlungen wurden 1817 ein eigenes Ministerium für Unterricht und Cultus und 1825 auch in den Provinzen eigene Schulcollegien neben den Consistorien errichtet: damit war die Verstaatlichung des höheren Unterrichtswesens durchgeführt. Im Jahre 1810 wurde auch eine eigene Prüfung für das Lehramt eingeführt, für welches bis dahin die theologische Prüfung genügt hatte. Ihr ausgesprochener Zweck war, „die Wahlen der Schullehrer im Allgemeinen zu lenken, einen besseren Geist in dem ganzen Personale der künftigen Lehrer zu beleben und zu erhalten und die Bildung einer pädagogischen Candidatur“ [2]. Gefordert wurden von den Candidaten philologische, historische und mathematische Kenntnisse; doch kann jeder Candidat sich auch in anderen Fächern prüfen lassen, denen er sich vorzüglich gewidmet hat.

Auch die Lehrverfassung der Gymnasien wurde allmählich durch die Abiturientenprüfungsordnungen nivellirt. Eine neue, von Süvern gearbeitete, erschien 25. Juni 1812, ein von demselben ausgearbeiteter Normallehrplan kam 1816 zum Abschluss und wurde für die Schulverwaltung massgebend [3]. Darnach sind Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts Latein, Griechisch und Mathematik. Auf der oberen Stufe sollen Latein (8) und Griechisch (7) ungefähr gleiche Stundenzahl erhalten, das Deutsche (4) die Hälfte der einer dieser alten Sprachen gewidmeten Zeit; Mathematik erhält überall so ziemlich die gleiche Stundenzahl wie Latein oder Griechisch (6). Auf der mittleren Stufe kann zwischen Latein und Griechisch eine grössere Differenz statt-

[1] Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen 4, 485 ff.

[2] Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen 1, 546.

[3] Wiese a. a. O. 1, 20 f.

finden, auf der unteren wird das Latein zu Gunsten des Deutschen beschränkt. Geschichte und Geographie erhalten die Hälfte (3), Religion (2) und Naturwissenschaften (2) je etwa ein Drittel der Stundenzahl für Mathematik. Gestrichen sind die Lection über gemeinnützige Kenntnisse, besondere Lectionen über Literatur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der altklassischen Völker, die allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Französisch. Während die Forderungen im Lateinischen zwar auch gesteigert, aber noch gemässigt sind („geläufig lesen, auch Tacitus, und rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig, auch mündlich sich ausdrücken"), sind die für das Griechische („im Griechischen muss die attische Prosa und Homer ohne Vorbereitung verstanden werden, mit Hilfe eines Wörterbuchs auch ein tragischer Chor"), wenn man bedenkt, in welchem Zustande sich dasselbe im Allgemeinen befand, als masslos und undurchführbar mit Recht von Wolf bekämpft worden, in dessen Geist sonst durchaus diese Arbeit gehalten ist, da sie alle Nützlichkeitsrücksichten unbeachtet lässt, encyklopädische Kenntnisse verwirft und auf formale Bildung des Verstandes und Geschmacks durch die Lectüre der Alten das entscheidende Gewicht legt. Gegen Wolf's Ansicht sind der Mathematik sehr bedeutende Ziele gesteckt, wie sie heute nicht mehr erreicht werden. An den Gymnasien und an den Universitäten feierte jetzt der neue Humanismus seine Triumphe [1]), an letzteren wurden philologische Seminarien errichtet, die sich lediglich die Aufgabe stellten, ihre Theilnehmer mit der nöthigen gelehrten Bildung auszustatten. Die Sorge für die pädagogische Ausbildung verschwand von der Tagesordnung, da nach der Theorie [2]) die geistvollen Disciplinen des Alterthums auch bei schlechten Lehrern anregend wirken mussten, und das Probejahr, das durch Verordnung vom 24. September 1826 eingeführt wurde, und dessen Bewährung von Zeit zu Zeit officiell und officiös immer wieder versichert wird, war Alles, was für die praktische Vorbildung der Lehrer geschah. Jedermann ist heute darüber einig, dass dasselbe nur in wenigen

[1]) Das Nähere bei Paulsen a. a. O. S. 577 f.

[2]) Wolf sagte: die ganze Pädagogik bestehe aus dem Satze: Habe Geist und wisse Geist zu wecken; Ritschl: Wer das Wissen hat, dem wird das Lehren von selbst zufallen.

Fällen wirklich seine ideal concipirte Aufgabe zu erfüllen vermag. Die in Preussen für die juristische Laufbahn stets festgehaltene Geringschätzung des theoretischen Studiums für den praktischen Beruf wurde hier mit einer merkwürdigen Inconsequenz auf der einen Seite aufgegeben und auf der andern mit unberechtigter Adaptation festgehalten.

Die Durchführung der Umgestaltung des Gymnasialwesens im neu-humanistischen Sinne[1]) erfolgte unter dem Minister v. Altenstein, hauptsächlich unter Mitwirkung von **Joh. Schulze**, der von 1818—1858 das Referat über das Gymnasialwesen im Ministerium hatte. Eine Fluth von Reglements ergoss sich, dazu bestimmt, die mannigfachen Unterschiede und Eigenthümlichkeiten, die sich aus der Selbständigkeit der einzelnen Anstalten erklärten, zu beseitigen. Vor Allem suchte man bei den Lehrern die richtige politische und religiöse Gesinnung hervorzurufen. Dem Lateinischen wird seine Stellung als Basis der gelehrten Schulbildung zurückgegeben und gesichert: in VI und V mit 8 Stunden ausgestattet, erhält es in IV, III und II 10 und in I 11 Stunden wieder; lateinische Aufsätze und Interpretation in lateinischer Sprache werden verlangt. Die Theilnahme am Griechischen wurde für immer weitere Kreise künftiger Beamten obligatorisch, die Privatlectüre im Lateinischen und Griechischen wurde 1825, die im Deutschen 1829 durch Ministerialverfügung regulirt. 1825 wurde ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik angeordnet, und die Stellung des Ministeriums zu Hegel liess keinen Zweifel, dass man nur dessen Philosophie eingeführt sehen wolle; 1837 wurde die allgemeine Durchführung des Klassensystems angeordnet. Bald erhoben sich Klagen gegen Ueberbürdung, und das Ministerium musste bereits 1828 die Forderungen im Griechischen herabmindern. 1831 erschien ein neues Reglement für die Lehrerprüfungen; dasselbe verlangte eine (theoretische) Prüfung für Ermittelung der Befähigung zum Unterrichte an höheren Schulen überhaupt und eine besondere (praktische) für das bestimmte Lehramt (examen pro loco). Die erstere erstreckt sich auf drei Hauptfächer: die alten Sprachen und Deutsch, Mathematik und Natur-

[1]) Paulsen a. a. O. S. 547—633 hat eine sehr interessante Darstellung dieser Verhältnisse gegeben. — Vgl. auch Wiese, Das höhere Schulwesen in Preussen, 3 Bde., 1864—1874. — Meinen Artikel über „Reform der Gymnasien“ in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 6, 896 ff.

wissenschaften, Geschichte und Geographie. Jeder Candidat muss ein Hauptfach wählen, aber doch auch einige Kenntniss von den beiden andern besitzen. In Philosophie, Pädagogik und Religion werden Alle geprüft. Der Ausfall der Prüfung verleiht Lehrbefähigung für die unteren oder die mittleren oder die oberen Klassen. Das Abiturientenprüfungsreglement vom 4. Juni 1834 verlangt sechs (von Philologen und Theologen sieben) schriftliche Prüfungsarbeiten, die mündliche Prüfung erstreckt sich auf zehn bezw. elf Gegenstände. Das Bestehen der Prüfung ist in der Hauptsache vom Lateinischen und Griechischen abhängig; die Forderungen betreffs der letzteren sind ermässigt. Als Antwort auf den Angriff Lorinser's, welcher in seinem Aufsatze: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“, die Anklage der Ueberbürdung erhoben hatte, erschien das Circularrescript von 1837, welches das Bestehende als vernünftig und nothwendig festhält. Doch wird die Zahl der Schulstunden auf das Maximum von 32 bestimmt. In dem neunjährigen Gymnasialcurse fallen 86 Stunden dem Lateinischen, 42 dem Griechischen, 29 dem Deutschen, 12 dem Französischen, 33 dem Rechnen und der Mathematik, 16 der Naturwissenschaft, 24 der Geschichte und Geographie, 11 der Religion und 4 der Philosophie zu.

In Norddeutschland und dem Grossherzogthum Hessen erfolgte eine ähnliche Entwicklung, wie in Preussen, wenn auch hier und dort sich einzelne Besonderheiten geltend machten [1]). Dagegen bewahrten sich Mittel- und Süddeutschland eine grössere Selbständigkeit in der Entwicklung des Gymnasialwesens. In Sachsen vertrat **Gottfried Hermann** [2]) den alten humanistischen Schulbetrieb der Fürstenschulen mit ihrer tüchtigen einseitigen Kenntniss der lateinischen und griechischen Sprache. In seinen Vorlesungen behandelte er vorwiegend die Griechen, und die kritische und formale Behandlung der Klassiker galt ihm als Grundlage und Voraussetzung der Philologie. Sein Schüler ist **Fr. Thiersch**, der die Reform des bayerischen Schulwesens übernahm. Ihm wie seinem Meister erschien als Hauptaufgabe der Gymnasien, ein Können zu erzeugen, nicht Kenntnisse und passives Wissen zu überliefern. Dieses Können vermag aber nur auf beschränktem Gebiete erreicht zu werden, und dieses Gebiet sind die alten

[1]) Dies weist Paulsen a. a. O. S. 633 ff. nach.

[2]) Bursian, Gesch. der klassischen Philologie, S. 666 ff.

Sprachen. Die Einrichtungen der Fürstenschulen, namentlich von Pforta, erschienen als Ideal der Schuleinrichtungen. Hier herrschte Einheit, denn die ganze Thätigkeit concentrirte sich auf die klassischen Sprachen, Freiheit bezüglich der Studien, da man die Schüler von ihrem 17. Jahre an als Erwachsene behandelte, die ohne Zwang und Controle arbeiten müssten, endlich Selbstthätigkeit, die zum Theil durch diese Freiheit hervorgerufen worden war. In diesem Sinne wurde in Sachsen bis in die vierziger Jahre das Gymnasialwesen geleitet. Erst das Regulativ von 1846 schrieb einen allgemeinen Lehrplan vor, der neben die altklassischen Sprachen und Religion, Geschichte und Mathematik auch die Muttersprache stellt und die Erwerbung der zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung unentbehrlichen Kenntnisse im Französischen und in der Naturwissenschaft anordnet. Die Zahl der Lehrstunden beträgt ohne Turnen, Singen und Zeichnen oben nicht über 33, in den mittleren Klassen nicht über 34, unten nicht über 36 Stunden. Lateinisch erhält 8—10, Griechisch, wie Mathematik und Naturwissenschaft 6, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch je 2—3 Stunden. Das Ziel entspricht dem preussischen von 1816. Eine Lehrerprüfung wurde 1843 angeordnet. Sie erstreckt sich auf Philosophie, Weltgeschichte und Geographie, Pädagogik, griechische und lateinische Sprache und klassische Alterthumswissenschaft, deutsche Sprache und Literatur; für Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaft traten diese Disciplinen an Stelle der alten Sprachen.

In Bayern hatte 1808 **Niethammer** einen neuen Organisationsplan der Gymnasien ausgearbeitet, der aber nur eine grosse Verwirrung des Schulwesens zur Folge hatte. Da wurde **Fr. Thiersch**[1]) die Seele der neu-humanistischen Bestrebungen in Bayern, denen er in seinem dreibändigen Werke Ausdruck gab: „Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern“, 1826—1831[2]). Seit 1811 leitete er in München ein philologisches Seminar, 1826 wurde dasselbe Universitätsinstitut: Grammatik und Kritik fanden

[1]) Fr. Thiersch's Leben, herausg. von Heinr. W. J. Thiersch. Heidelberg 1866. — G. M. Thomas, Gedächtnissrede auf Fr. Th. München 1860. — Elsperger in Schmid's Encykl., 1. Aufl. 9, 435 ff.

[2]) Später hat er noch ein dreibändiges Werk geschrieben: „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westl. Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich u. Belgien. Stuttgart u. Tübingen 1838.

hier, wie in Leipzig, Pflege. 1829 wurde von ihm ein Gymnasialplan ausgearbeitet, derselbe ordnet nach württembergischem Vorgange Lateinschulen mit sechsjährigem Curse als selbständige Anstalten an; sie sollen den Schüler zur vollen formalen Fertigkeit in Lateinisch und Griechisch führen. Dies erreichen sie dadurch, dass sie in den 2 ersten Jahren 16, in den 4 folgenden 12 Stunden Latein und 4 Jahre lang 6 Stunden Griechisch ertheilen. Von letzterem Unterricht wird Jeder dispensirt, der nicht in's Gymnasium eintreten will. Auf die Lateinschule folgt ein vierjähriger Gymnasialcursus, der tiefer in die Sprachen einführen und mit der klassischen Literatur vertraut machen soll. Latein ist mit 10, 9, 8, 6, Griechisch mit 6, 7, 8, 6 Stunden vertreten. Logik und Philosophie, Deutsch und Geschichte werden an die antike Lectüre angeschlossen. In der Mathematik (3, 4, 4, 4 Stunden) gelangt der Unterricht bis zum Gebrauche der Logarithmen und zur elementaren Geometrie und Stereometrie. Wöchentliche Stundenzahl: 26; der ganze Unterricht, mit Ausnahme von Mathematik und Religion, liegt in der Hand des Klassenlehrers. Absolutorialprüfung findet nur bei zweifelhaften Schülern statt. Die Prüfung für das Lehramt erstreckt sich auf Latein, Griechisch, Hebräisch, alte Philosophie und Logik, Geschichte und Geographie (wesentlich alte). Nach zwei Jahren Lehrthätigkeit folgt eine praktische Prüfung. Es ist der einheitlichste neu-humanistische Schulplan, der je aufgestellt worden ist. Die neue Schulordnung vom 13. März 1830 nahm in allen wesentlichen Punkten die Arbeit Thiersch's an, beschnitt die Forderungen desselben aber namentlich bezüglich des griechischen Unterrichts. Doch wurde schon nach wenigen Jahren dieser Plan durch einen andern verdrängt, und unter dem Ministerium Abel zog die jesuitische Unterrichtsweise wieder in die Schulen ein, von der sich nur die protestantischen frei zu erhalten vermochten. Am schwersten gestattete Württemberg dem Neu-Humanismus Zutritt in seinen Schulen und an der Universität, und trotz der Anordnungen der Behörden in dieser Richtung blieb es lange beim Alten. In Baden wurde Heidelberg der Mittelpunkt des Neu-Humanismus; der Lehrplan von 1837 unterscheidet sich nur darin von dem preussischen, dass er dem Deutschen und dem durch die Bedürfnisse des Grenzlandes geforderten Französischen zu Liebe den klassischen Unterricht beschränkte.

Aber die unvorhergesehenen Erfolge der Naturwissenschaften[1]), der Aufschwung der germanistischen, romanischen und historischen Disciplinen, die Verwandlung der Philologie in eine enge Specialwissenschaft, die Erschütterungen in der politischen Welt, durch welche das Bürgerthum zur Theilnahme an der Staatsregierung gebracht wurde, ein neues orthodoxes Kirchenthum, die Ausdehnung des Völkerverkehrs — alle diese Umstände liessen den Neu-Humanismus nicht lange im Genusse seiner Errungenschaften. Zwar die Lehrerversammlungen von 1848 und 1849 drangen noch vergebens auf die Beschränkung des altklassischen Unterrichts gegenüber dem modernen und den Naturwissenschaften, und ihre Forderung, das Lateinische zu Gunsten des Griechischen zu ermässigen, hatte vorläufig so wenig Aussicht auf Erfüllung als ihre Anträge auf Beschränkung bezw. Abschaffung der Schreib- und Sprechübungen in der ersteren Sprache und auf einen gemeinsamen dreijährigen Unterbau bei Gymnasium und Realschule mit je fünfjährigem Curse.

Zunächst trat durch Exner und Bonitz eine Reform des österreichischen Gymnasialwesens ein (1849). Darnach ist der Cursus achtjährig; die vier unteren Klassen bilden das Unter-, die vier oberen das Ober-Gymnasium; ersteres kann selbständig constituirt werden und Schülern, die nicht auf das Ober-Gymnasium übergehen, einen abgeschlossenen Unterrichtscursus bieten. Mathematik und Naturwissenschaften fanden Aufnahme im Gymnasium und zwar, wie Geschichte und Geographie, in einem doppelten, einem propädeutischen und einem wissenschaftlichen Curse, wie sie der badische Lehrplan schon 1837 durchgeführt hatte. Im Lateinischen ist der Aufsatz gefallen, dafür wird gefordert „Kenntniss der römischen Literatur und ihrer bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt“. Das Griechische verfolgt das gleiche Ziel. Latein hat 47, Griechisch 28, die Muttersprache 25, Geschichte und Geographie 25, Mathematik 24, Naturwissenschaft 21, Religion 16, philosophische Propädeutik 2 Stunden. Charakteristisch ist die Betonung der Naturwissenschaften und die Stellung der alten Sprachen. Auch in Bayern, Württemberg und

[1]) Dies führt näher aus Paulsen a. a. O. S. 671 ff.

Baden fanden nach 1848 einige Veränderungen in ähnlicher Richtung statt.

Durch die Revolution und die darauf folgende staatliche und kirchliche Reaction musste auch die gymnasiale Entwicklung beeinflusst werden, und der Besitz der christlichen Erkenntniss und Ueberzeugung bei den Lehrern, die Erweckung derselben bei den Schülern wird jetzt längere Zeit ein Gegenstand ernsten Nachdenkens. Ein sog. christliches Gymnasium entsteht, allerlei nutzlose Mittel werden versucht, um Lehrer und Schüler der Frömmigkeit zuzuführen. Interessanter, freilich nicht ergiebiger sind die Versuche, die Erdrückung des Schülers durch Aufgaben aus den verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen zu beseitigen. In der Verfügung vom 7. Januar 1856 und der zugehörigen vom 12. Januar 1856 über die Maturitätsprüfung wird die philosophische Propädeutik dem Deutschen zugewiesen, der deutsche Unterricht in VI und V mit dem Lateinischen in eine Hand gelegt, die Stundenzahl für beide Disciplinen auf 12 erhöht. Der naturwissenschaftliche Unterricht wird in IV gestrichen und in VI und V facultativ, d. h. thatsächlich meist ebenfalls entfernt. Religion erhält in VI und V eine dritte Stunde und der französische Anfangsunterricht wird nach V verlegt. Die Prüfungsordnung lässt in der mündlichen Prüfung einige Fächer, wie deutsche Literatur, Französisch, Naturwissenschaft und Philosophie, fallen, sonst bleibt es beim Alten. Nur ein griechisches Scriptum wurde den schriftlichen Arbeiten zugefügt. So matt fiel der Versuch aus, eine Entlastung herbeizuführen. Bei der Maturitätsprüfung konnte die Zulassung der Compensation der individuellen Neigung einige Förderung gewähren, und auch der Gedanke, dass der Ausfall des Examens durch das Urtheil der Lehrer über die Schulleistungen corrigirt werden könne, konnte helfen, wenn er verwirklicht wurde.

Nachdem durch die badischen und hessischen Lehrpläne von 1869 und 1877 bereits die Naturwissenschaften und die Mathematik fast in allen Klassen mit sechs Stunden ausgestattet worden waren, das Deutsche und das Französische auf Kosten der alten Sprachen an Stundenzahl verstärkt, der Anfang des Griechischen nach Unter-III verlegt, die altklassische Lectüre in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts gestellt, die Schreibübungen nur als der Lectüre dienend zugelassen, der lateinische Aufsatz und das griechische Scriptum als Prüfungsgegenstände

und als regelmässige Lehrmittel abgeschafft bezw. beschränkt worden waren, ist Preussen im Jahre 1882 in dieser Richtung gefolgt. Einen Schritt weiter ging man hier insofern, als für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und des Realgymnasiums ein gemeinsamer Unterbau hergestellt worden ist. Die Lehrerprüfungsordnung von 1866 ist durch eine neue ersetzt, welche am 1. October 1887 in's Leben treten soll. Dieselbe beschränkt das Examen in allgemeiner Bildung auf Religion, Deutsch, Philosophie und Pädagogik, die Wahl von Haupt- und Nebenfächern ist freier gestaltet, die Forderungen für die einzelnen Fächer sind meist ermässigt und mehr als bisher nach den Bedürfnissen der Schulen bemessen. Es besteht die Absicht, den Prüfungszeugnissen in ganz Deutschland gegenseitige Geltung zu verleihen.

Als die deutschen Gymnasien in ziemliche Uebereinstimmung gebracht waren oder die Beseitigung erheblicher Differenzen in naher Aussicht stand, kam im Jahre 1874 eine Abmachung der deutschen Regierungen zu Stande, welche den Reifezeugnissen aller deutschen Gymnasien gegenseitige Anerkennung sicherte. Weder der lateinische Aufsatz, noch das griechische Scriptum, noch die Religionsprüfung gelten darnach als obligatorische Theile der Prüfung, Compensationen der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite sind — jedoch nicht unter ein bestimmtes Minimum — zulässig.

§ 29. **Das Realschulwesen.**

Parallel mit dieser Entwicklung des Gymnasialwesens geht die der Realschule zu ihrer heutigen Gestalt. Den meisten Einfluss auf dieselbe übte **Aug. Gottlob Spilleke.** Von Wolf empfohlen, trat er in Gedike's Seminar, dessen ganzes praktisch-rationalistisches Wesen seiner poetischen, gefühlsseligen, zur Romantik neigenden Natur entgegengesetzt war. Bald stellte sich bei ihm ein „Missvergnügen über Gedike's pädagogische Massregeln“ ein. 1821 erhielt er das Directorat der Hecker'schen Anstalten, die er reorganisirte[1]).

Die von Hegel genährte wissenschaftliche „Abneigung gegen

[1]) Wiese, Aug. Gottl. Spilleke nach seinem Leben u. seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. — Laas, Gymnasium u. Realschule. Berlin 1875. S. 18 ff.

die Leerheit und Seichtheit", später der frömmelnde Eifer und der reactionäre Hass gegen fortschrittliche Tendenzen der rationalistischen Aufklärung bewogen die Regierung, die bisherige Realschule durch ein vornehmeres Institut zu ersetzen, welches zugleich die Möglichkeit gewährte, den Gymnasialunterricht wieder zu vereinfachen, seiner realistischen und modernen Zuthaten wieder zu entkleiden. Als Sp. sein Amt antrat, beschränkte sich die Realschule, damals Kunstschule genannt, auf die Bildung des Kaufmanns und des Künstlers; Spilleke reorganisirte sie nach den in der Schrift „Ueber das Wesen der Bürgerschule, Berlin 1822", niedergelegten Ideen. Er nennt die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute" und weist ihnen ebenfalls geistige Bildung als ihr Ziel zu; nichts sei mehr zu verhüten als eine Mechanisirung des Unterrichts. Er trachtete, „auch in der Realschule vor Allem Freiheit der Bildung, geübte Denkkraft, Sinn für das Heilige und Grosse zu fördern; eine Anstalt für die unmittelbaren Zwecke der Industrie und bloss praktische Brauchbarkeit hatte sie aufgehört zu sein". So wurden jetzt Naturkunde und Mathematik wissenschaftlich behandelt, dazu kam Unterricht in der Muttersprache und in den neueren fremden Sprachen, sowie in Geschichte und Geographie. Der Formensinn wurde durch Zeichnen und Modelliren gebildet; endlich fehlte die Religion nicht, „die Schutzwehr gegen jede niedrige Ansicht und Behandlung des Lebens". Anfangs verwarf Sp. noch mit Gedike und seinen Vorgängern das Lateinische. Aber „je höher er den formalen Nutzen des Unterrichts überhaupt anschlug, um so wichtiger mussten ihm die grammatischen Uebungen werden, wo auch eine gründliche Kenntniss der Schriftsteller der Alten nicht zu erreichen war. Die Schärfe und Bestimmtheit, welche der Geist durch Geläufigkeit in diesen einfachen Kategorieen des Verstandes gewinnt, erschien immer mehr als eine allgemeine und unentbehrliche Vorbildung für jede wissenschaftliche Auffassung". „Die Mathematik sah er für eine Sache des Talentes an, während die Fähigkeit einer Verstandesbildung durch die logischen Formen der Sprache sich bei Jedem findet." In dieser Aufnahme des Lateins folgte übrigens Sp. doch nur dem in dieser Zeit herrschenden Glauben an die pädagogische Unentbehrlichkeit desselben, in dem man die Verstandesbildung eigentlich enthalten sah; auch hatte er auf die Bedürfnisse der niederen Beamtenkreise zu sehen, denen Latein damals ebenfalls

unentbehrlich war. Anfangs prosperirte die neue Schule nicht; viele Schüler traten aus den mittleren Klassen in das Gymnasium über; die oberen waren von Schülern leer. Sp. suchte nun die künftigen Handwerker immer mehr fern zu halten, obgleich ihm zum Theil alte Rechte entgegenstanden, wie z. B. die Kinder der Arbeiter in der Porzellanfabrik und die Chorschüler der Dreifaltigkeitskirche in der Realschule freien Unterricht hatten. Indessen „sein ausharrendes Hoffen sollte nicht zu Schanden werden, die Behörde kam ihm zu Hilfe". Durch die „vorläufige Instruction für die Prüfungen von Bürger- und Realschulen" von 1832[1]) wurde den aus der ersten Klasse der Realschule mit dem Zeugniss der Reife Abgehenden die Begünstigung des einjährigen Militärdienstes zugestanden und ebenso die Berechtigung ertheilt zum Eintritt in das Post-, Forst- und Bau-Fach, sowie in Subalternbeamtenstellen, welche früher nur die oberen Gymnasialklassen gehabt hatten. „So kam die Anstalt allmählich empor. In den folgenden Jahren wirkten die Anforderungen anderer Ressorts auf eine Erweiterung des Lehrplans der Realschule hin." Das Reglement von 1832 bestimmte als Ziele der Realschule: im Deutschen Correctheit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks, angemessene Fertigkeit im Disponiren leichter Themata und Bekanntschaft mit dem Bildungsgange der deutschen Literatur, insbesondere mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern seit Mitte des 18. Jahrhunderts; im Latein Fertigkeit, Cäsar und leichte Stellen des Ovid und Vergil zu übersetzen, Kennen und Können der Etymologie und Syntax — das Reifezeugniss kann auch ohne Kenntniss des Lateins ausgestellt werden, gibt aber dann nur Zutritt zu denjenigen Laufbahnen, für welche Latein nicht erfordert wird, also im Allgemeinen nicht zum Staatsdienst —; im Französischen Fähigkeit, einen Brief oder einen Aufsatz über ein angemessenes Thema richtig zu schreiben, eine in Rücksicht auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierige prosaische oder poetische Stelle geläufig zu übersetzen, richtige Aussprache und einige Fertigkeit im Sprechen, endlich Bekanntschaft mit dem Entwick-

[1]) Die folgende Entwicklung hat Wiese, Das höhere Schulw. in Preussen, Berlin 1864—1874, 3 Bde., genauer dargestellt (1, 504 ff.; 2, 31 ff.; 3, 33 ff.). Dort findet sich auch die Literatur verzeichnet. — Vgl. Kramer-Wiese, Realschulen in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 6, 707 ff. — Dillmann, Realgymnasium. Ebend. 6, 680 ff.

lungsgange der französischen Literatur und den wichtigsten Schriftstellern — ähnliche Forderungen werden, wo diese Gegenstände im Lehrplane sich befinden, im Englischen und Italienischen gestellt —; in der Geschichte einige Kenntniss der ganzen Geschichte, speciell genauere Bekanntschaft mit Entwicklung, Verfassung und inneren Verhältnissen der jetzt bestehenden Staaten; in Geographie genaue Kenntniss der Elemente der mathematischen und physischen Geographie, ferner der europäischen und der wichtigsten Länder der anderen Welttheile und ihrer gegenseitigen Verhältnisse in statistischer und ethnographischer Hinsicht; in Mathematik Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung von Gleichungen 1., 2. und 3. Grades, Kenntniss der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln; in der beschreibenden Naturwissenschaft auf Anschauung gegründete Kenntniss der Classification der Naturproducte, genauere Bekanntschaft mit den merkwürdigsten Producten, ihrer Anwendung und Verwerthung; in der Physik Bekanntschaft mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Bewegung, mit den Lehren von der Wärme, der Elektricität, dem Magnetismus und dem Lichte; in der Chemie Kenntniss von dem Verhalten der Grundstoffe und ihrer Hauptbedingungen, der wichtigsten organischen Substanzen und der Salze. Damit wurde der Realschule die Aufgabe gestellt, ohne auf die altklassischen Sprachen und Literaturen zurückzugehen, durch die Bildungselemente der Neuzeit eine allgemeine Bildung zu geben; und mehr und mehr bildeten Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen den Mittelpunkt. Daneben gestalteten sich diese Schulen nach örtlichen Bedürfnissen in der freiesten und verschiedensten Weise und suchten auch in diesem Zusammenhange, wo dies erforderlich schien, durch Aufnahme des Lateins die Gymnasien zu ersetzen; sie waren trotz häufigen Widerwillens durch die Forderung der Kenntniss des Lateins für den Eintritt in den Staatsdienst dazu genöthigt, namentlich als der Minister v. Eichhorn die Erwerbung des Reifezeugnisses und damit aller Berechtigungen von dem Nachweise hinlänglicher Kenntnisse des Lateinischen abhängig machte. Mit dieser neu geregelten Realschule verschmolz jetzt mehr und mehr die alte Bürgerschule, wie sie Gesner gedacht,

Resewitz in seiner Schrift „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit 1773“, Gedike in der Abhandlung „Ueber den Begriff einer Bürgerschule“, Lachmann in einer ähnlichen „Ueber die zweckmässige Einrichtung der Bürgerschulen“ empfohlen hatten. Bei der staatlichen Gymnasialreform am Ende des vorigen und am Anfange dieses Jahrhunderts war eine grosse Anzahl kleiner Lateinschulen in solche Bürgerschulen umgewandelt, in Bayern 1808 geradezu neben den Gymnasien Realschulen errichtet worden, die kein Latein aufnahmen und insofern der höheren Bürgerschule entsprachen. Fast überall sonst gingen die Gründungen dieser Schulen von den bürgerlichen Gemeinden aus, der Staat liess sie gewähren und unterstützte nur bisweilen darauf gerichtete Bestrebungen.

Um die klare Einsicht in die Leistungsfähigkeit der höheren Bürgerschulen ohne Latein hat sich Karl Mager (1810—1858)[1]) unzweifelhafte Verdienste erworben. Zunächst wies er in seiner Schrift „Die deutsche Bürgerschule“, 1846 diese als ein unabweisbares und stetiges Bedürfniss und als Ergebniss der heutigen Culturverhältnisse nach. Er bestimmt ihr sechs Klassen für das 10. bis 16. Lebensjahr und wissenschaftlich gebildete Lehrer, bespricht Lehrgegenstände [1) ethische Wissenschaften: a. Sprachunterricht, b. Literaturunterricht in Deutsch, Französisch und Englisch, c. Geschichtsunterricht (Geschichte, Geographie, vaterländische Staats- und Gesellschaftsverfassung). 2) Natürliche Wissenschaften: a. Mathematik, b. Physik und Chemie, c. Organik (Geographie, Geognosie und Mineralogie, Botanik und Zoologie). 3) Gesang, Zeichnen. 4) Religion. 5) Grundlage der Psychologie, Logik und Moral. 6) Gymnastik] und Methode und weist Zweck und Nutzen dieser Schulen nach. Zur Unterstützung der Theorie schuf er ein französisches und ein deutsches Sprachbuch, das auf der genetischen Methode aufgebaut ist[2]), und französische und deutsche Lesebücher. Dazu begründete er 1840 die „Pädagogische Revue“, die in erster Linie seinen Ansichten

[1]) Muth, Die Entwicklung der Realschulfrage durch C. Mager. Progr. Plauen 1878. — Bücheler, Mager in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 4, 820 ff.

[2]) Dieselbe ist besonders entwickelt in der Schrift: „Die genetische Methode des schulm. Unterrichts in fremden Sprachen u. Literatur“, 1846; hier wird auch der Stufengang für das Französische und die Elemente des Lateinischen entworfen.

Verbreitung schaffen sollte; daneben sollte sie vorzüglich ein Organ für Reformen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein; er hat in dieselbe eine Reihe von guten Aufsätzen in dieser Richtung geschrieben. Mager wandte sich immer mehr der Herbart'schen Richtung zu; schliesslich nimmt er ganz Herbart's Theorie über den erziehenden Unterricht auf; der erziehende Unterricht muss vielseitig bilden, und diese Geistesbildung muss der Gemüths-, Willens-, Charakterbildung zu Gute kommen.

Eine bedeutende Förderung der Realschulfrage erfolgte erst wieder durch den Minister v. Bethmann-Hollweg, der vor der Kammer erklärte, die Aufgabe der Regierung könne keine andere sein, als das Wachsthum der Realschule zu fördern, da einerseits bestimmten Lebensberufen, die von den Realien erzeugt seien, durch die Fachschulen nicht genügt werden könne, und andererseits die Forderung ebensowenig durch die Gymnasien zu erfüllen sei, weil der Schüler daselbst eine Masse von Bildungsstoff aufnähme, der schwache Köpfe verwirre. Die Folge dieser Erklärung war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen vom 6. October 1859. Dadurch wurde der Lehrplan der Realschule gleich dem des Gymnasiums auf einen neunjährigen Cursus in sechs Klassen festgesetzt. Lateinisch ist obligatorisch und hat nach der Mathematik (47 Stunden) die meisten Stunden (44); Sexta hat 8, Prima 3 Stunden. Die Forderungen sind etwas erhöht: Cäsar, Sallust, Livius, Ovid und Virgil mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übersetzen; auch muss der Abiturient eine Uebersetzung in's Lateinische mit grammatischer Sicherheit liefern können. Diejenigen Realschulen, welche Latein, aber nicht die oberste Klasse haben, heissen jetzt höhere Bürgerschulen, die ohne Latein Realschulen II. Ordnung. Die Ausstattung der vollständigen Realschulen mit werthvollen Berechtigungen war natürlich für alle jene Anstalten, deren innere oder äussere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Anforderungen nicht entsprach, der lebendigste Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um, wenn irgend möglich, die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Klasse zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Theilnahme an den jenen zugesicherten Berechtigungen und Vortheilen zu verschaffen. In Folge dieser Bemühungen war die Zahl der dieser Klasse angehörenden Schulen, welche zur

Zeit des Erlasses jener Verfügung 26 betrug, in sieben Jahren auf 56 gestiegen und betrug im Jahre 1874 bereits 80. Es war eine einfache Consequenz der den Realschulen I. Ordnung gegebenen Bestimmung, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben, und der Ueberstürzung, mit der so viele Anstalten ohne die nöthigen Schüler in oberen Klassen geschaffen wurden, dass sie die Zulassung zum Universitätsstudium zu erringen suchten: im Jahre 1870 erhielten die Realschulabiturienten die Zulassung zum Studium von Mathematik und Naturwissenschaften, sowie der neueren Sprachen. Die Verordnung von 1859 wurde 1882 insofern geändert, als das Latein um 10 Stunden erhöht und der Mathematik 3 Stunden zugelegt wurden, während die Naturwissenschaften 4 Stunden verloren; auch Schreiben und Zeichnen wurden um 3 bezw. 2 Stunden reducirt. Durch die Erhöhung der lateinischen Stundenzahl in V und IV auf 7 Stunden wurde es möglich, einen annähernd gleichen Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium — so heisst jetzt die Realschule I. Ordnung — herzustellen. Verstärkt wurde auch die Stundenzahl in Latein der oberen Klassen, die jetzt von Unter-II ab überall 5 Stunden beträgt. Zu den in der Verordnung von 1859 erwähnten Schriftstellern kommen jetzt noch leichtere Reden des Cicero und eine Auswahl aus den lyrischen Dichtern. Die sogenannten höheren Bürgerschulen von 1859 heissen jetzt Realprogymnasien, die lateinlosen Schulen Realschulen. Aber letztere erhalten in dieser Verordnung zum ersten Male einen allgemein einzuhaltenden Lehrplan und eine ebenso vollständige Organisation wie Gymnasien und Realgymnasien. Die vollständige Realschule mit neun Jahrescursen heisst Oberrealschule und ist die consequenteste Ausbildung des Princips von Schulen für moderne Bildung mit Ausschluss des Lateinischen; mit 56 Stunden Französisch — gegen 34 des Realgymnasiums —, 26 Stunden Englisch — gegen 20 des Realgymnasiums —, 49 Stunden Mathematik — gegen 44 des Realgymnasiums —, 36 Stunden Naturwissenschaft — gegen 30 des Realgymnasiums — haben sie der modernen Bildung die breiteste Grundlage in der consequentesten Weise eingeräumt. Leider fehlen ihnen noch zur Zeit die Berechtigungen — Latein gilt immer noch als Erforderniss höherer Bildung — und damit die Gunst des Publicums. Eine grosse Zukunft werden die sogenannten Realschulen, d. h. Anstalten mit siebenjährigem Cursus, haben, wenn man sich entschliesst, ihnen die Einjährigen-Be-

rechtigung bei der Pflege e i n e r modernen fremden Sprache zu geben, und wenn hier das Bedürfniss, nicht die Bureaukratie entscheiden darf. Die formal-sprachliche Bildung kann man an jeder Sprache herbeiführen, und der energische Betrieb e i n e r fremden Sprache wird allgemein bessere und intensivere geistige Schulung und sicherere Kenntnisse ermöglichen, als der nothwendigerweise stümperhafte Betrieb zweier[1]). Die Verhältnisse in den norddeutschen Staaten haben sich in den Hauptfragen meist in Uebereinstimmung mit der preussischen Gesetzgebung entwickelt.

In Süddeutschland haben sich die lateinischen Bürger- und Realschulen massenhaft gebildet; dagegen die etwas künstliche und gegenüber dem Bedürfniss in dem Masse, wie sie geschah, in zu grosser Menge erfolgte Schöpfung des Realgymnasiums konnte sich dort nur in mässigem Umfange durchsetzen: Bayern hat vier, Württemberg zwei, Baden zwei Realgymnasien; in Elsass-Lothringen gibt es seit 1883 gar keine mehr. Während die Berechtigungen mit den preussischen und norddeutschen meist stimmen, bestehen in der inneren Organisation erheblichere Unterschiede als bei den Gymnasien[2]).

§ 30. **Die pädagogische Theorie.**

Wohl hat es in dem Jahrhundert seit Basedow und Wolf nicht an Theoretikern des höheren Unterrichts gefehlt. Aber zu der allgemein anerkannten Bedeutung wie jene sind doch nur zwei gelangt, welche am Anfange des 19. Jahrhunderts stehen — Pestalozzi und Herbart.

Die Thätigkeit des Ersteren kam unmittelbar der höheren Schule nicht zu Gute, um so mehr mittelbar. Denn der Anstoss, den er dem Volksschulunterrichte gab, musste auch für den höheren fruchtbar werden, und er hätte es in höherem Masse werden können, wenn die von ihm in richtigere Bahnen geleitete Lehrerbildungsfrage auch eine ähnliche Entwicklung für den höheren Unterricht hätte erhalten können. Dass heute die Lehrerschaft der Volksschule für den Lehrerberuf pädagogisch besser vorgebildet wird, ist ausser Frage.

[1]) Mein Handb. der praktischen Pädagogik, S. 18 ff.

[2]) Alle diese Fragen habe ich in meinem Handb. der praktischen Pädagogik, S. 7 ff. 18 ff., behandelt.

Joh. Heinr. Pestalozzi[1]) ist 1746 in Zürich geboren; er verlor seinen Vater mit fünf Jahren, und der Mangel der väterlichen Zucht ist ihm sein Lebenlang nachgegangen. „Männliche Kraft, männliche Erfahrungen, männliche Denkart und männliche Uebungen mangelten ihm gänzlich," wie er selbst gesteht, was bei seinem empfindsamen, lebhaften Wesen doppelt nachtheilig war. Praktische Verständigkeit fehlt P. stets, dafür war sein Gemüthsleben um so stärker entwickelt. Die Schulbildung blieb ebenfalls mangelhaft: orthographisch konnte er nie schreiben. Er besuchte die Schulen seiner Vaterstadt, studirte dann Theologie, ging aber zur Rechtswissenschaft über und widmete sich 1767 der Landwirthschaft. Auf pädagogische Interessen wurde P. durch Rousseau's Emil geführt. Zunächst wollte er, um den Armen und Unterdrückten zu helfen, sich inmitten des Volkes niederlassen und kaufte im Aargau einen grossen Complex Haide, baute darauf ein Haus und gründete hier den „Neuhof". 1769 verheirathete er sich; aber Pestalozzi war nicht der Mann für ein praktisches Unternehmen, wie eine grosse Gutswirthschaft ist, und bald hatte er den grössten Theil des Vermögens seiner Frau verloren. Da beschloss er, den Neuhof zu einer „Armenerziehungsanstalt" zu machen, und erlangte die Unterstützung der Städte Basel, Bern und Zürich; 1775 wurde dieselbe mit 50 Kindern eröffnet. Im Sommer sollten dieselben auf dem Felde arbeiten, im Winter spinnen und weben; der Unterricht sollte in den Freistunden ertheilt werden oder die Handarbeiten begleiten. Aber das Unternehmen hielt sich nur bis 1780; neben dem Widerstande seitens der Eltern war es in erster Linie der Mangel „solider Fabriks-, Menschen- und Geschäftskenntnisse", der ihre Auflösung herbeiführte. P. war verarmt; doch hielt er sich kümmerlich noch 18 Jahre auf dem Neuhof. In dieser Zeit

[1]) K. J. Blochmann, Heinr. P. Leipzig 1846. — Palmer, Pestalozzi in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 5, 756 ff., wo auch die Literatur verzeichnet ist. — Dittes, Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts, 6. Aufl. Leipzig u. Wien. S. 225 ff., dem ich theilweise gefolgt bin. — A. H. Niemeyer, Beiträge zur Beurtheilung der P.'schen Grundsätze u. Methoden des Unterrichts in „Grunds. d. Erz. u. d. Unterr." 3, 393—476, der auch die Literatur ausführlich gibt und die Schwärmerei für P. auf ihre historische Berechtigung in wirklich unparteiischer und wissenschaftlicher Weise geprüft und auf ihr richtiges Mass zurückgeführt hat. — Aug. Vogel, System. Darstellung der Pädagogik J. H. P.'s. Hannover 1886. — Derselbe, Herbart oder Pestalozzi? Hannover 1887.

widmete er sich ganz der Volkserziehung; 1780 erschien seine „Abendstunde eines Einsiedlers“. Er verlangt darin „die Entwicklung aller menschlichen Anlagen und Kräfte zur Begründung einer selbständigen, ehrenwerthen und glücklichen Existenz, allgemeine Menschenbildung als Grundlage der Standes- und Berufsbildung, Ausgang aller Unterweisung und Uebung von Umgang und Erfahrung, anschauliche Entwicklung wirklicher Einsicht im Gegensatz zur blossen Wortkenntniss, Begründung eines tugendhaften Charakters und religiösen Sinnes als höchstes Erziehungsziel“. 1781 folgte „Lienhard und Gertrud“; diese Schrift sollte nach P.'s Absicht „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung bewirken“. Gertrud ist die Idealmutter, deren Haushaltung, moralischer Einfluss auf den Mann, Kinderzucht und Lehrhaftigkeit allen Müttern Muster werden sollte; von letzteren erwartete er bei der geringen Tauglichkeit der Lehrer und Schulen die Bildung des Volkes. Gleich Rousseau hielt auch P. eine durchgreifende Reform der Gesellschaft für erforderlich; aber er suchte sie, wie das bei seiner Rücksicht auf die Volksbildung auch nicht anders sein konnte, in der Verbesserung der Familienerziehung. Hier konnte der Hofmeister nicht verwendet werden. Aber in der Auffassung der Erziehung herrscht Verwandtschaft mit Rousseau: die Erziehungskunst ist die vom Menschen begriffene Natur. Alle Pädagogik muss basiren auf den Gesetzen der menschlichen Geistesentwicklung. Die Methode hat die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken, sie wirkt also auf organisch genetische Weise. Sie beruht auch nicht auf Willkür, sondern auf den ewigen Gesetzen der Natur. Dieses Allgemeine spiegelt sich jedoch in jedem Individuum wieder besonders; die Methode zeigt aber gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, dass sie jede Individualität als selbständige Darstellung der allgemeinen Menschennatur gelten lässt und damit wahrhaft individuell ist. Auf solche naturgemässe Art auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einzuwirken, ist indessen nur möglich, wenn die Unterrichts- und Bildungsmittel jedes Fachs psychologisch begründet, geordnet und lückenlos bearbeitet sind. Die Elementarbildung umfasst die sittliche, geistige und physische Bildung. Das Ziel der ersteren ist die sittliche Vollendung unserer Natur, ihre Mittel sind Uebungen im Streben nach sittlichem

Fühlen, Denken und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet, offenbart sie sich als Moral, auf das Unsichtbare gerichtet als Religion. Dieser Theil der Bildung kommt in erster Linie dem häuslichen Kreise zu. Die intellectuelle Elementarbildung ist die reine Entfaltung des menschlichen Kennens durch einfache beständige Uebungen; ihr Ziel ist, deutliche Begriffe im Menschen zu erzeugen, die Mittel, deren sie sich bedient, sind Zahl, Form und Sprache. Die physische Elementarbildung endlich ist die reine Entfaltung der den Menschen innewohnenden physischen Kräfte durch beständige Uebung; auch sie kommt dem häuslichen Leben vor Allem zu.

Im Jahre 1798 erhielt P. wieder einen seinen Neigungen entsprechenden Wirkungskreis. In dem Aufruhr des Cantons Unterwalden gegen die französische Fremdherrschaft hatten zahlreiche Familienväter das Leben verloren. P. erklärte sich bereit, die Waisen zu erziehen, und die Regierung räumte ihm ein Kloster in Stanz ein. Er sammelte hier 80 verwilderte, mit Krätze und Ungeziefer behaftete Kinder um sich. Im Unterrichte verwandte er die grösseren als Lehrer der kleineren und führte das tactmässige Chorsprechen ein. Für den Unterricht galt ihm als Grundsatz, dass derselbe nichts Anderes sein dürfe, als „die Kunst, dem Ringen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten; diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnissmässigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem Grade seiner entwickelten Kräfte, sie geht in höchster Einfalt vom ersten Schritt allmählich zum zweiten, dann ohne Lücken auf dem Fundamente des schon Begriffenen schneller und sicherer zum dritten und vierten“. Trotz aller Aufopferung aber konnte er die Anstalt nicht halten; es fehlte an Mitteln und an Ordnung. Die Franzosen nahmen auch das Kloster als Spital in Anspruch (Sommer 1749), und nun löste sich dieselbe auf. Herbst 1799 trat P. als Lehrer in die Elementarschule zu Burgdorf (Bern), gründete aber schon 1800 mit dem Lehrer Krüsi aus Appenzell und Anderen eine eigene Erziehungsanstalt, welche zugleich Waisenhaus und Schullehrerseminar sein sollte. Im Jahre 1801 verfasste er das Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“; in demselben entwickelt er neben vielem nicht Hergehörigen den Satz, „dass die Anschauung das Fundament aller Erkenntniss sei“. Durch die Stufen der Anschauung, der Vorstellung durch Bestimmung der Eigenschaften

(Beschreibung) und der Begriffsbildung muss alles Lernen vorschreiten und die Selbstthätigkeit entwickeln. Aber er beschränkte die sinnliche Anschauung irriger Weise, wie bald selbst seine Anhänger zugestanden, auf die drei Hauptpunkte: Zahl, Form und Wort. In die erstere schliesst er Arithmetik und in gewissem Sinne Geschichte, Geographie und Naturlehre ein; die Form als Bildungsmittel begreift in sich Geometrie, Zeichnen und Schreiben, Malerei und schöne Form des Lesens; das Wort endlich ist Gegenstand des Sprachunterrichts. Da er von dem letzten dieser drei Punkte eine falsche Grundanschauung hat, insofern, wie man schon damals ihm nachwies, das Wort noch lange keine anschauliche Bezeichnung eines Dinges liefert, so hat er die mechanischen Sprechübungen — Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen der Schüler — überschätzt, und auch in seinen Vorschlägen über den Unterricht in Geographie, Geschichte, Natur- und Menschenkunde herrscht neben wichtigen Grundanschauungen — Anschaulichkeit und Nachweis des Bildungswerthes der einzelnen Disciplinen für die Anschauung, Naturgemässheit, Entwicklung der Selbstthätigkeit, Ausbildung der Grundkräfte der menschlichen Seele — viel Künstelei und Mechanismus. Die anderen intellectuellen Bildungsmittel, sowie die Mittel der ästhetischen, sittlichen und religiösen Bildung wurden einseitig vernachlässigt. Merkwürdiger Weise schliesst P. die Väter so gut wie ganz von der Erziehung aus, und das Grundheilmittel, die Beseitigung der Untüchtigkeit der Lehrer durch eine tüchtige Vorbildung, hat er nur in Umrissen skizzirt. Er selbst taugte als Lehrer wenig. Sein Wissen und Können war sehr mangelhaft, sein Verfahren planlos, Wiederholung und Entwicklung des Neuen kamen fast nicht vor, und über der Beschäftigung der Massen mit Vor- und Nachsprechen vernachlässigte er wesentliche Dinge, wie das Verständniss dessen, was gesagt wurde, correctes und euphonisches Sprechen. Aber er kannte den menschlichen Geist und die Gesetze seiner Bildung und Entwicklung, das Gemüth und die Mittel, es zu packen und zu veredlen, und eine glückliche Phantasie stellte ihm oft anschaulich vor, wozu sein Verstand und sein Wissen nicht ausreichte. 1803 musste er sein Institut nach Münchenbuchsee verlegen, von wo er 1805 nach Yverdun am Neuenburger See übersiedelte; hier blieb er bis 1825. Von allen Ländern Europa's kamen ihm hier Zöglinge zu, ein Kreis von Jüngern sammelte sich um ihn, um sich zu Lehrern zu bilden, und die Begeisterung

dieser Zeit erinnert stark an die ersten Zeiten des Dessauer Philanthropins. Ebenso strömten von überall her Fachmänner und begeisterte Dilettanten, um hier das Evangelium zu finden. Aber es war auch hierin ähnlich, ja schlimmer, wie bei den Philanthropinisten. Den Lehrern fehlte es an Bildung und gründlicher Weiterbildung, feste Lehrpläne und sichere Methoden mangelten, die Resultate waren nicht günstig und eine starke Opposition machte sich fühlbar, die durch Streitigkeiten unter den Lehrern Nahrung erhielt. Die Aufnahme reicher Zöglinge in das ehemalige Armeninstitut erschütterte dessen Princip und lockerte die Disciplin. P. selbst bewährte auch hier seinen Mangel aller praktischen Fähigkeit, und 1824 musste er das Institut schliessen, weil es nicht mehr die nöthigen Einkünfte liefern konnte. Verarmt und verzweifelt starb P. 1827 in Brugg. Namentlich hinderlich hatte sich auch P.'s Mangel an historischer Bildung erwiesen; er wusste von den Bestrebungen des Comenius[1]), Francke's, der Philanthropinisten, von Rochow's u. A. nichts; seit 30 Jahren gesteht er kein Buch gelesen zu haben. So kam es, dass er sich um Entdeckungen mühte, die längst gemacht waren, und Arbeit und Nachdenken nutzlos verschwendete, statt sie auf nothwendige Materien zu lenken. Aber nie erreicht worden ist seine Uneigennützigkeit, seine Aufopferungsfähigkeit, seine Begeisterung, seine Liebe zum Volke und sein Leiden für dessen Bildung; durch seine eigene Begeisterung hat er nicht nur dem Unterrichtswesen neues Leben verliehen, sondern auch Tausende in allen Gesellschaftsklassen für die Erziehungsfragen gewonnen. Er hat auch für die Volksschule die ethischen und psychologischen Grundlagen gelegt. Zu weit würde man gehen, wenn man dies auf die ganze Pädagogik ausdehnen wollte; denn für den höheren Unterricht ist dies durch Ratke, Comenius, Locke, Francke und die Philanthropinisten lange vorher geschehen. Er selbst hat seine Thätigkeit folgendermassen charakterisirt: „Die psychologischen Fundamente nicht bloss einiger Unterrichtsfächer, sondern des ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesens sind zu einer höheren Klarheit gebracht;

[1]) Uebereinstimmungen zwischen P. u. C. hat Herm. Hoffmeister, Com. u. Pest., Berlin 1877, nachzuweisen versucht; Abhängigkeit P.'s von C. ist aber daraus nicht zu erweisen. — O. Hunziker, P. u. Fellenberg. Langensalza 1879. — Fr. Zoller, P. u. Rousseau. Frankfurt 1851. — Schneider, Rousseau u. P., 3. Aufl. 1881.

die Natur der Gemüthsbildung, der Geistes- und Kunstbildung ist nicht nur tiefer erforscht, sondern ihre Mittel vielseitig organisirt und zum Gemeingut der niedersten wie der obersten gemacht; die allgemeinen Fundamente aller Anschauungswissenschaften sind an der Sprache begründet, das Studium der alten Sprachen ist der Naturgemässheit näher gebracht, das Studium der Geschichte und Geographie hat klarere Anschauungsmittel und einen Umfang mnemonischer Vortheile". Er hätte auch dazu fügen dürfen, dass er durch die Wichtigkeit, welche er seinen gedruckten Methodenbüchern beilegte, in Gefahr gerieth, die freie und individuelle Lehrgabe zu fesseln und die frische Bewegung beim Unterrichte zu vernichten.

Mit grösserem Rechte hat man **Joh. Friedr. Herbart** den Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und einer rationellen Didaktik genannt, da er den Unterricht insbesondere auf einer neuen und fruchtbaren psychologischen Grundlage aufbaute. Geboren zu Oldenburg 1776 und hauptsächlich von seiner Mutter, einer energischen, doch etwas excentrischen Frau, und einem Hauslehrer erzogen, konnte er Michaelis 1788 bereits in die Secunda des Gymnasiums seiner Vaterstadt eintreten, das er Ostern 1794 verliess, um in Jena zu studiren. März 1797 wurde er Hauslehrer in der Familie des Herrn v. Steiger in Bern. Hier lernte er Pestalozzi kennen, wo er das Chorsprechen und die natürliche Aufmerksamkeit der Kinder bewunderte; auch die lakonische Kürze des Unterrichts schien ihm verdienstlich, dagegen machten ihn das Auswendiglernen und der scheinbare Mangel an innerem Verständnisse bedenklich. Dass er tiefer von Pestalozzi pädagogisch beeinflusst worden sei, lässt sich nicht erweisen. In seinem eigenen Unterrichte betonte er hauptsächlich die Erziehung und schlug einen ganz neuen Gang ein, indem er den griechischen Homer an den Anfang des Sprachunterrichts stellte. 1802 siedelte er nach Göttingen zur Habilitation über, 1805 wurde er hier ausserordentlicher Professor. 1809 erhielt er einen Ruf als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik nach Königsberg. 1833 kehrte er nach Göttingen zurück und starb hier nach achtjähriger erfolgreicher Thätigkeit 1841. Wenn er auch als akademischer Lehrer und als Mensch Anerkennung fand, so kann man dies doch nicht von seinen Schriften sagen. Sie übten in ihrer Zeit keinen Einfluss und waren bald vergessen; denn an den preussischen Universitäten

herrschte die historische Schule Hegel's, und Herbart gehörte mehr der Philosophie des 18. Jahrhunderts an; mathematische Studien zogen ihn an, und seine Philosophie ist von den Gesichtspunkten der mathematischen Physik beherrscht. Auch ist seine Sprache so gesucht dunkel, dass es dem Anfänger schwer wird, dieselbe zu verstehen; eine abstruse, von der Gewohnheit entlegene Terminologie musste beirrend und abschreckend wirken. Aber es war zu viel Wahres in seiner Psychologie und in seiner Pädagogik, als dass es hätte verloren gehen können, und in neuerer Zeit hat man in weiteren Kreisen angefangen, dieselben nach Verdienst zu schätzen.

Während die Psychologie vor H. als den Quell unserer Vorstellungen das Ich setzte, ist dasselbe für H. in Wahrheit das letzte Ergebniss aus deren Verbindung. Der Grundbegriff der Psychologie ist demnach die Vorstellung. Die Seele ist ein einfaches Wesen, ohne Anlagen und Vermögen, in ihrem einfachen Was so unerkennbar, wie andere Reale, zu denen sie in Beziehungen tritt, aber sie ist uns in ihren Selbsterhaltungen bekannt, die wir Vorstellungen nennen. Sie selbst ist ohne Vielheit von Anlagen und Trieben und ursprünglich keine vorstellende Kraft; sie wird es erst dadurch, dass sie von anderen Wesen zur Selbsterhaltung gereizt wird. Sie hat ihren beweglichen Sitz im Gehirne; der Leib, d. h. die Summe der mit der Seele in unmittelbarer Beziehung stehenden Realen gibt zwischen der Seele und der Aussenwelt das Mittelglied des Causalverhältnisses ab. Die einfachsten Vorstellungen sind die Empfindungen; dieselben sind Producte der Seele und ihre Erzeugung die dieser letzteren eigenthümliche Weise, sich gegen drohende Störungen zu wehren. Jede einmal entstandene Vorstellung schwindet zwar wieder aus dem Bewusstsein, aber nicht aus der Seele. Sie beharrt, verbindet sich mit anderen und steht mit ihnen in Wechselwirkung, Beides nach bestimmten Gesetzen. Diese ursprünglichen Vorstellungen sind das einzige, was die Seele selbstthätig hervorbringt; alle sonstigen psychischen Vorgänge, Gefühl, Begierde, Wille, Aufmerksamkeit, Gedächtniss, Urtheil, der ganze Reichthum des inneren Geschehens ergibt sich von selbst aus dem gesetzlichen Wechselspiel der primitiven Vorstellungen. Ursprünglich ist nur das Empfinden; Raum, Zeit, Kategorieen, die Kant apriorisch nennt, sind sämmtlich erworben, d. h. sie sind, wie das gesammte höhere geistige Leben, Resultate eines psychischen

Mechanismus, zu deren Hervorbringung es keiner erneuten Anstrengung von Seiten der Seele selbst bedarf. Jede besondere geistige Thätigkeit ist aus Combinationen einfacher Vorstellungen abzuleiten; sie einem speciellen gleichnamigen Seelenvermögen zuzuschreiben, heisst leere abstracte Klassenbegriffe als wirkliche Kräfte ansehen. Die Gesetze aufzufinden, welche die Wechselwirkung der psychischen Elemente befolgt, ist Aufgabe einer Statik und Mechanik der Vorstellungen; jene untersucht das Gleichgewicht oder den beharrlichen Endzustand, diese den Wechsel oder die Bewegung der Vorstellungen. So wollte Herbart die Psychologie auf Mathematik begründen. Die Einheit der Seele zwingt die Vorstellungen auf einander zu wirken, disparate Vorstellungen, d. h. solche, welche verschiedenen Vorstellungsreihen angehören, wie z. B. das Gesichtsbild der Rose und das Gehörbild des Wortes Rose, gehen Complicationen ein, d. h. vereinigen sich zu einer zusammengesetzten Vorstellung, ohne sich in ihrer Stärke und Qualität zu beeinträchtigen. Gleichartige Vorstellungen (z. B. mehrere kleine Kinder) verschmelzen, wenn sie gleichzeitig im Bewusstsein sind, zu einer einzigen; entgegengesetzte (z. B. grün und weiss) hemmen einander, sofern sie entgegengesetzt sind, und vereinigen sich, so weit sie nicht gehemmt sind. Auf der Verknüpfung und abgestuften Verschmelzung der Vorstellungen beruht Gedächtniss und Reproduction derselben, sowie die Bildung continuirlicher Vorstellungsreihen. Auf die Hemmung theilweise oder gänzlich entgegengesetzter Vorstellungen gründet H. seinen psychologischen Calcül. Wenn z. B. gleichzeitig drei entgegengesetzte Vorstellungen verschiedener Stärke gegeben sind und die stärkste a, die mittlere c und die schwächste b heisst, so hemmen sie einander, d. h. ein Theil von jeder wird genöthigt, unter die Schwelle des Bewusstseins hinabzusteigen. An der Schwelle des Bewusstseins ist eine Vorstellung, wenn sie aus einem Zustande völliger Hemmung soeben sich erhebt. Die Hemmung beträgt so viel, als alle schwächeren Vorstellungen zusammen betragen, die Summe dessen, was unbewusst wird, ist gleich der Summe aller Vorstellungen abgerechnet die stärkste (also $= b + c$) und vertheilt sich auf die einzelnen Vorstellungen im umgekehrten Verhältnisse ihrer Stärke, d. h. so, dass die stärkste am wenigsten, die schwächste am meisten davon zu tragen hat. Eine Vorstellung kann auf diesem Wege von zwei stärkeren gänzlich aus dem Bewusstsein verdrängt werden, während

ihr dies von einer, wenn auch noch so überlegenen, niemals widerfahren kann. Der einfachste Fall ist der, dass zwei gleich starke Vorstellungen vorhanden sind, von denen dann jede auf die Hälfte ihrer ursprünglichen Stärke herabgedrückt wird. Die Summe des im Bewusstsein Bleibenden ist stets gleich der grössten Vorstellung. Wenn eine Vorstellung den Nullpunkt des Bewusstseins erreicht oder sobald eine neue Empfindung frisch hinzutritt, beginnen sofort die übrigen zu steigen oder zu sinken. Auch hierfür hat H. Gesetze gesucht, aber sie sind nur annähernd exact; denn die Stärke der Vorstellung ist kein messbarer Begriff. Wenn eine beträchtliche Menge von Vorstellungen in allerlei Verbindungen vorhanden ist, so muss jede neue Wahrnehmung als Reiz wirken, durch den Einiges gehemmt, Anderes hervorgerufen und verstärkt, ablaufende Reihen gestört oder in Bewegung gesetzt und diese oder jene Gemüthszustände veranlasst werden. Dabei wird die neue Wahrnehmung von den älteren Vorstellungen angeeignet (appercipirt). Derselbe Vorgang kann sich, wenn sehr starke, sehr vielgliederige Complexionen und Verschmelzungen sich gebildet haben, im Inneren wiederholen, wobei ebenfalls schwächere Vorstellungen auf jene Massen als Reize wirken und von ihnen aufgenommen und angeeignet (appercipirt) werden. Die Reproduction setzt voraus, dass die Vorstellungen aus dem Bewusstsein verdrängt waren. Wenn sie nochmals wiederkehren, so geschieht dies entweder durch eigene Kraft, während die Hemmung unwirksam wurde, oder vermöge einer Verbindung mit einer anderen hinlänglich starken Vorstellung. Unmittelbar nennt man die Reproduction, wenn eine Vorstellung sich selbst erhebt (frei steigt), während eine gleichartige, neu entstandene der Hemmung entgegenwirkt, mittelbar (durch Hilfen), wenn eine Vorstellung mehrere, die mit ihr in Verbindung stehen, mit sich zugleich in's Bewusstsein hervorhebt. Die Reproduction in ihren beiden Formen als Gedächtniss- und Einbildungskraft ist der Hauptsitz des geistigen Lebens; sie ist auch vorzugsweise der Uebungen und Fertigkeiten fähig. Von der Apperception ist grösstentheils die Aufmerksamkeit abhängig, d. h. das energische und andauernde Sichbehaupten einer Vorstellung oder Vorstellungsmasse im Bewusstsein.

Alle geistigen Thätigkeiten werden von H. aus dem Getriebe der Vorstellungen hergeleitet. Gefühl und Begierde sind Resultate von Vorstellungsverhältnissen, Zustände gehemmter und gegen

Hindernisse sich aufarbeitender Vorstellungen. Eine aus dem Bewusstsein verdrängte Vorstellung verharrt als Streben vorzustellen und übt als solches auf die vorhandenen Vorstellungen einen Druck aus. Schwebt eine Vorstellung zwischen sich entgegenwirkenden Kräften, so entsteht ein Gefühl, Begehren ist das Aufsteigen einer Vorstellung gegen Hemmnisse, Verabscheuen das Zaudern bei ihrem Sinken. Verbindet sich mit dem Streben die Vorstellung, dass das Ziel erreichbar sei, so heisst es Wille. Der Charakter des Menschen beruht darauf, dass bestimmte Vorstellungsmassen herrschend geworden sind und vermöge ihrer Stärke und Dauer die entgegenstehenden Vorstellungen im Zaume halten oder unterdrücken. Je länger die herrschende Vorstellungsmasse ihre Macht ausübt, desto zäher wird die Gewohnheit einer Handlungsweise, desto fester das Wollen. Das Wollen hängt von der Einsicht ab und wird durch die Vorstellungen bestimmt; so bedeutet Freiheit des Willens nichts als Bestimmbarkeit durch Motive. Wären die einzelnen Entschlüsse des Menschen indeterminirt, so hätte er keinen Charakter; wäre der Charakter frei in der Wahl zwischen zwei Handlungen, so würde die Wahlfreiheit den reinen Zufall zum Vollbringer unserer Thaten machen. Vor Allem muss die Pädagogik den Begriff einer indeterministischen Freiheit abweisen: Erziehung wäre sammt Zurechnung, Besserung und Strafe ein sinnloses Wort, wenn auf den Willen des Zöglings nicht bestimmend eingewirkt werden könnte.

Das Endziel der Pädagogik wird nach H. von der Ethik bestimmt; sie fasst ihre Grundlehren in die fünf praktischen Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung zusammen. Das Endziel der Erziehung ist die Charakterstärke der Sittlichkeit. Es gibt keinen Unterricht ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Unterricht[1]). Die Möglichkeit der Erziehung zerfällt daher in die

[1]) Die pädagogischen Hauptwerke H.'s sind: Die allgem. Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806. (In der Gesammtausgabe s. Werke von Hartenstein, Bd. 10.) Umriss pädag. Vorlesungen, 2. Aufl., 1841 (Hartenstein, Bd. 10); endlich die Aphorismen zur Pädagogik (Hartenstein, Bd. 11). — Vgl. G. A. Hennig, Joh. Fr. Herbart. Biogr. Bibl. VIII. Leipzig 1877. — W. Rein, Pädag. Studien. 1. Heft: Herbart's Regierung, Unterricht u. Zucht, 3. Aufl. Eisenach 1875. — Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik H.'s. 4. Aufl. Dresden 1886. — E. Wagner, Vollständ. Darstellung der Lehre Herbart's. In „Die

beiden Fragen nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, sowie nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit.

Der Erzieher hat vor Allem die Aufgabe, das Kind von der Befriedigung seiner Begierden abzuhalten und die Entstehung eines Wollens so lange zu hindern, als ein sittlicher Wille, eine Selbstbestimmung noch nicht möglich ist, positiv, dass so lange der Zögling in seinem Thun und Lassen sich dem Willen seines Erziehers unterwerfe. Diese Thätigkeit des Erziehers heisst Regierung. Die erste Massregel aller Regierung ist die Drohung; aber dieselbe ist ein unzuverlässiges Mittel: darum ist ein weit wirksameres Mittel die Aufsicht mit mannigfachem Gebieten und Verbieten; doch kann dieselbe, zu weit getrieben, der Charakterbildung gefährlich werden. Ueber die, welche wiederholten Ungehorsam zeigen, muss in den Schulen Buch geführt werden; auch im Hause ist dies nützlich. Wo Verweise nichts mehr helfen, muss körperliche Züchtigung eintreten, aber so selten, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet als wirklich vollzogen wird. Hunger kann man auf einige Stunden wirken lassen. Freiheitsberaubung ist zulässig, wenn sie dem Vergehen gehörig angepasst wird; doch ist eine Stunde schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzu kommt. Entfernung vom Hause oder aus der Lehranstalt wird man nur in äussersten Nothfällen anwenden, besonders da sich's fragt, wo dann der Ausgeschlossene bleiben soll. Werthvoller sind die Mittel, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemüthern bewahren muss: Autorität und Liebe. Die erstere wird nur erworben durch Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äusseren Verhältnisse; Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung. Die erstere ist am natürlichsten beim Vater, die zweite bei der Mutter; in ihren Händen muss daher auch am besten die Regierung liegen. Sehr dienlich ist für die Zwecke der Regierung angemessene Beschäftigung, um dadurch die Unruhe abzuleiten, welche so schwer einzudämmen ist[1]). Wenn die

Klassiker der Pädagogik" 1. Langensalza 1887. — Einen guten Einblick gibt auch H. Kern, Grundriss der Pädagogik, 4. Aufl. Berlin 1887. — Moller-Weiss, Herbart in Schmid's Encykl., 2. Aufl. 3, 367—409, wo auch die Literatur verzeichnet ist. — M. E. Engel, Grunds. der Erziehung u. des Unterrichts nach Herbart-Ziller und A. Diesterweg. Berlin 1887. — Aug. Vogel, Herbart oder Pestalozzi? Hannover 1887.

[1]) Hier greift ergänzend und unterstützend die Thätigkeit von Fröbel (1782

Regierung richtig verlaufen ist, so muss sie zum pünktlichen Gehorsam führen, der auf der Stelle mit ganzer Willigkeit folgt; vernünftigerweise kann man ihn nur an den eigenen Willen der Kinder anknüpfen, und deshalb lässt er sich nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten echten Erziehung erwerben. Die Regierung wird entbehrlich, wenn sich der Zögling selbst regieren kann.

Die Zucht ist die unmittelbare Wirkung auf das Gemüth in der Absicht zu bilden; sie richtet sich auf die Zukunft: sie hat als letzte Aufgabe die Bildung eines sittlichen Charakters (Charakterstärke der Sittlichkeit), d. h. sie hat dafür zu sorgen, dass der Zögling nicht bloss, sondern auch der Erzogene nur das wolle, was von seinem sittlichen Urtheile gebilligt, und das nicht wolle, was von demselben missbilligt wird. Befördert wird die Charakterbildung durch das Gedächtniss des Willens oder das gleichmässige Wollen; wo es vorhanden ist, wird die Wahl sich von selbst entscheiden; denn es bedingt unter ähnlichen Umständen ein ähnliches Wollen. Und nur durch häufige Wiederholung können sich praktische Grundsätze oder Maximen bilden, welche ein Sollen oder Nichtsollen aussprechen. Am niedrigsten stehen die Maximen des Angenehmen und Unangenehmen, höher die der Klugheit, des Nützlichen und Schädlichen, des Angemessenen und Unangemessenen, am höchsten die sittlichen, deren Inbegriff wir Gewissen nennen. Ein Charakter, dessen oberste praktische Grundsätze die sittlichen sind, der also das gesammte Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter. Das Ideal der Erziehung, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Werth verleiht, ist aber die Uebereinstimmung des gesammten Wollens mit der durch die Gesammtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend.

Zur Erreichung dieses Zieles in der Erziehung hilft zunächst eine feste Lebensordnung, in der sich der Zögling bewegt, wobei

bis 1852) ein, der den Kindergarten begründete, obgleich hier auch Bildung des Geistes mit beabsichtigt wird, welche eigentlich bei der der Regierung dienenden Beschäftigung nicht in Betracht kommen sollte. Fr. ist von Pestalozzi angeregt und wollte die häusliche Erziehung ergänzen und verbessern; durch systematisch geordnete Spiele und Handarbeiten, Besprechen derselben, Erzählen, Singen etc. sollte der Körper gekräftigt, die Sinne geübt, der erwachende Geist beschäftigt und ein liebevoller Umgang mit Natur und Menschenwelt angebahnt werden.

die Macht der Gewohnheit in den Dienst der Zucht gestellt wird, sodann die Consequenz und der ruhige Gleichmuth des Erziehers.

Die Zucht verursacht Empfindungen oder hält sie ab. Erstere sind solche entweder der Lust oder der Unlust; abgehalten werden Empfindungen entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, dass der Gegenstand als gleichgiltig ertragen (gewöhnt), oder entbehrt (entwöhnt) werde. Lust wird erregt durch Reiz; die Zucht erweckt jede Lust um eines Erfolges willen, um dadurch eine Thätigkeit im Zöglinge hervorzurufen. Unlust wird erzeugt durch Druck, der, wenn ihm irgend eine Widersetzlichkeit entgegensteht, Zwang heisst. Belohnung und Strafe sind nur bestimmte Arten des Reizes oder des Druckes auf eine bestimmte vom Zöglinge gegebene Veranlassung hin. Die Zucht ist nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend; sie ist eigentlich eine continuirliche Begegnung. Alle Monotonie und alles Matte muss aus der Zucht entfernt werden; sie muss immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, aber auch stets über sich selbst wachen, um dem Zöglinge nicht unnütze Schmerzen aus Uebereilung zuzufügen. Die Zucht muss bei dem Unterrichte mitwirken, indem sie diesem die richtige Grundlage in der völligen Sammlung des Zöglings schafft. Wo sich eine einzelne neue Regung zum ersten oder zweiten Male unüberlegt als Fehler zeigt, der ungeschreckt sich wiederholen und in's Gemüth einen falschen Zug eingraben würde, muss die Zucht sogleich kräftig eingreifen (z. B. bei der ersten Lüge). Durch Zucht muss zuerst die Anlage in Rücksicht auf das Gedächtniss des Willens ergänzt werden. Sie kann hierbei haltend verfahren, d. h. richtig zum Gedächtniss des Willens mitwirken, oder bestimmend, wobei der wahre Werth der Dinge früh genug empfunden werden muss. In frühster Zeit muss man den kindlichen Sinn zu erhalten suchen, dann muss das Zartgefühl des Kindes geschont werden, damit sich später sein Selbstgefühl desto mehr auf das Moralische stemme, je mehr es das Unmoralische abstösst. Verdienter Beifall muss mit einem ebenso reichlichen Tadel so lange gespendet werden, bis es sich zeigt, dass der Zögling innerlich voll ist von beiden und sich selbst lenkt und treibt durch Beides. Später leisten in der Sphäre der sittlichen Entschliessung und Selbstnöthigung häufige Erinnerung und immer zartere Warnung den besten Dienst.

Die Zucht soll 1) halten. Dies gilt bei dem Leichtsinnigen, der vergisst, was er wollte, dem also das Gedächtniss des Willens mangelt; bei ihm sollen die Folgen des Uebels dadurch, dass der Wille Festigkeit und Haltung erhält, vermieden oder doch gemindert werden. Meist handelt es sich hier um das Abhalten, während bei dem Trägen das Anhalten nöthig, aber schwerer ist, weil man ihn in seiner Bequemlichkeit stören muss. Nothwendigerweise muss hierbei in dem Zögling das lebhafte Gefühl erweckt sein, dass er von der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe; dies wird in dem Masse erreicht, als der letztere in die Lebensgewohnheiten des ersteren wirksam und willkommen eingreift. 2) Bestimmen, d. h. durch Mahnungen und Warnungen veranlassen, dass der Zögling richtig wähle. Güter und Uebel müssen dem Zögling theilweise durch eigene Erfahrung bekannt werden. Aber wo die Folgen des kindlichen Thuns und Lassens nicht bestimmt genug sichtbar werden, da wird der Erzieher auf sie nachdrücklich hinweisen, sie eventuell durch Veranstaltungen verstärken oder, wo sie nicht von selbst eintreten, herbeiführen. Hierher gehören die sog. pädagogischen Strafen und Belohnungen, welche die natürlichen Folgen des Thuns und Lassens nachahmen. 3) Regeln, wenn im späteren Knabenalter der subjective Theil des Charakters anfängt sich zu zeigen. Sobald der Zögling anfängt, für sich zu räsonniren, muss der Erzieher darauf eingehen und einer etwaigen falschen Entwicklung zuvorkommen. Hauptsache ist aber Consequenz oder Inconsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, nach Maximen zu handeln, muss Demjenigen fühlbar werden, der leichthin Maximen aufstellt. 4) Die Stimmung ruhig, den Geist zu klarer Auffassung bereit halten, um richtige Urtheile über gut und schlecht zu fällen. Auf alles beharrliche und wiederkehrende Begehren muss Wachsamkeit gerichtet, Affecte und Leidenschaften müssen ferngehalten und rückgebildet werden; auch auf das Spiel muss man sehen, bei dem leicht Leidenschaft entsteht. Wenn nun die Leidenschaften fern gehalten werden, so kommt es für die Begründung der Moralität im Allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirkt; der wichtigste Theil desselben ist hier der Religionsunterricht, der aber nur dann Aussicht auf Erfolg besitzt, wenn er mit dem übrigen Unterrichte Zusammenhang hat, wenn der gesammte Unterricht das ganze Denken bildet und die

Herrschaft über dieses Ganze dem religiös-sittlichen Gedankenkreise sichert. Aber auch auf den Umgang hat sich die Zucht zu erstrecken. Hier tritt besonders das Wählen nach Kriterien der Sittlichkeit hervor. Das Wohlgefallen an der Idee des Rechts muss den Streit aufheben, die Ideen der Billigkeit oder der vergeltenden Gerechtigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der inneren Freiheit müssen die Kriterien seines Wollens werden. 5) Die eigentlich moralische Bildung geben. Der Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des besseren und schlechteren in ihm gibt die Grundlage dessen, was Moralisiren zu heissen pflegt und was an der rechten Stelle nothwendig ist. Dies geschieht durch Lob und Tadel, wobei namentlich auf die Zukunft hingewiesen wird. Betrachtet erst der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit, so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntniss es dahin bringen, dass die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe und dass die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einer-, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits verbinde. 6) Zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Man erinnert an Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefasst oder nicht im rechten Zusammenhang gedacht waren. Die Zucht zieht sich zurück, wenn man zu den Gesinnungen und Grundsätzen des Zöglings Vertrauen gewonnen hat.

Der Unterricht ist ein nach den Umständen grösserer oder kleinerer Theil der Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruht. Zucht und Unterricht haben die Sorge für die Zukunft gemein, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Nicht aller Unterricht ist pädagogisch (z. B. der in Fachschulen etc.), sondern nur derjenige, welcher erzieht, d. h. die geistige Thätigkeit vermehrt und veredelt. Wenn der Unterricht sein Endziel, der Tugend näher zu bringen, erreichen soll, so muss er die Vielseitigkeit des Interesses herbeiführen. Interesse bezeichnet im Allgemeinen die Art von geistiger (Selbst-)Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll. Da diese Thätigkeit mannigfaltig ist, so muss die Bestimmung Vielseitigkeit hinzukommen. In dem Zwecke der Erziehung ist es nämlich be-

gründet, dass es uns nicht um die Disposition zu einem bestimmten Wollen, sondern um die zu einem reichen, mannigfaltigen Wollen zu thun sein muss. Die Vielseitigkeit muss aber eine gleich schwebende sein, d. h. kein einzelnes Streben und Wollen darf dem andern voranstehen, alle müssen möglichst gleich stark sein. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken, und er wird es nicht bei Demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält. Dies wird der Fall sein, wenn die vielen Richtungen des Interesses sämmtlich von einem Punkte her sich verbreiten, wenn alle Interessen einem Bewusstsein angehören. Bei jeder liebevollen Hingabe an einen Gegenstand ist Vertiefung nothwendig, d. h. man muss eine Zeitlang von allem Andern die Gedanken abziehen, um sich hier einzusenken. Da aber das Interesse vielseitig sein soll und dem Vorstellenden in Folge dessen viele Vertiefungen zugemuthet werden, sein Gemüth nach vielen Seiten hin deutlich auseinander treten soll, so würde dabei die Persönlichkeit gefährdet. Denn Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung; darum muss mit der Vertiefung die Besinnung wechseln. Die Vertiefungen schliessen einander aus; sie schliessen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein mussten. Also kann erst eine Vertiefung, dann eine andere eintreten, dann folgt erst ihr Zusammentreffen in der Besinnung. Kommen die Vertiefungen gar nicht in der Besinnung zusammen, sondern bleiben sie neben einander liegen, so ist das Individuum zerstreut. Hindert innerer Widerspruch die Einigung, so entstehen Zweifel und unmögliche Wünsche. Treffen sie endlich zwar ohne Widerspruch zusammen, ist die Durchdringung aber schwach und nicht umfassend, so entsteht Einseitigkeit. Es gehört eine häufige Wiederholung dazu, ehe die Person im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf. Die ruhende Vertiefung, wenn sie reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar (Klarheit); der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen associirt die Vorstellungen (Association). Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Ruhende Besinnung sieht das Verhältniss der Mehreren; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort.

Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heisst System. Der Fortschritt der Besinnung ist die Methode. Sie durchläuft das System, producirt neue Glieder desselben und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung. Auf diesen vier Vorgängen beruht die Articulirung des Unterrichts. Die grösseren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, die kleineren aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung (System) und Durchlaufen dieser Ordnung, Anwendung und Uebung (Methode) zu sorgen. Um die Klarheit herbeizuführen, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam sein, diese von einigen Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen sind, genau wiederholen zu lassen. Tactmässiges Zusammensprechen aller Schüler kann für die ersten Stufen des Unterrichts mitunter zweckmässig sein. Für die Association ist freies Gespräch, für das System zusammenhängender Vortrag am meisten geeignet. Uebung im methodischen Denken wird durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangt. Das Interesse steht in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen; die Stufen desselben sind Merken und Erwarten; bei ersterem Zustande wendet eine Vorstellung anderen gegenüber ihre Kraft an, um zur Vertiefung zu gelangen; dem Merken folgt die Erwartung, da das Gemerkte zwar eine andere Vorstellung aufregt, die angeregte neue Vorstellung aber nicht immer gleich hervortreten kann. Reisst die Geduld, welche in der Erwartung liegt, so wird aus Interesse Begehrung, und diese kündigt sich durch Fordern ihres Gegenstandes an; das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor; damit ist der psychische Process, der mit dem Merken anfing, beendet. Interesse ist Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte in rechtem Masse. Der Unterricht soll die Gedanken und Bestrebungen richten, auf's Rechte lenken, dabei macht er sie zum Theil passiv. Hier muss man zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen unterscheiden; gehobene zeigen sich im Aufsteigen des Gelernten, frei steigende in den Phantasieen und Spielen; doch können gehobene bei allmählicher Verstärkung durch den Unterricht frei steigende werden. Während desselben muss der Lehrer darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen oder nicht. Im ersten Falle nennt

man letztere aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Die Aufmerksamkeit im Allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Sie ist willkürlich, wenn sie vom Vorsatze abhängt, z. B. durch Ermahnungen und Drohungen des Lehrers bewirkt wird. Weit wichtiger und fruchtbarer ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichtes gesucht werden, denn in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist primitiv, wobei sie von der Stärke der Wahrnehmung abhängt; für Kinder ist daraus zu entnehmen, dass die wirkliche sinnliche Anschauung der blossen Beschreibung vorzuziehen ist. Oder sie ist appercipirend, wenn sie in Folge früher erworbener, jetzt hinzutretender Vorstellungen, am stärksten durch die frei steigenden herbeigeführt wird. Hindernisse des Aufmerkens sind: 1) das Vorhandensein entgegengesetzter Vorstellungen, weshalb der Unterricht, namentlich bei Anfängern, Alles so sehr vereinzeln, zerlegen und schrittweise durchgehen muss, bis sie es bequem fassen können; 2) die Störung des Gleichgewichts der Vorstellungen. Das Letztere wird erzielt durch richtig gewählte Absätze und Ruhepunkte im Unterrichte, bei denen der Schüler hinreichend verweilen kann. Die Hauptsache ist überall beim Unterrichte die Herstellung beständiger und kräftiger Apperceptionen; um dies zu erreichen, muss der Lehrer den Vorstellungs-Inhalt der Schüler kennen und die Reihen und Verknüpfungen des Neuen so fest machen, dass sie halten, und so üben, dass sie glatt ablaufen. Aber auch bei der besten Methode kann die unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht bei jedem Individuum in ausreichendem Masse hergestellt werden; in diesem Falle muss die willkürliche in Anspruch genommen werden; hierbei kommt es nicht bloss auf Lohn und Strafe an, sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte. Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnisssachen verlangt. Das Auswendiglernen ist sehr nothwendig, aber es darf nirgends dem Verständniss vorausgehen. Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein, auch muss man zuerst langsam und dann schneller verfahren; körperliche Bewegung gänzlich beim Memoriren abzuhalten ist nicht rathsam; besonders sind falsche Verbindungen zu meiden, da sie ankleben. Manches Gelernte kann ohne Schaden wieder vergessen werden, wenn es seinem Zwecke gedient hat. Zur Einprägung des Gelernten auf lange Zeit gibt

es nur ein Mittel: Uebung durch beständige Anwendung im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt. Der Unterricht muss sich den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, anschliessen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische (Erkenntniss), dem Umgange das sympathetische Interesse (Theilnahme). Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das speculative, beim Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Dazu kommen noch das ästhetische (Geschmack) und das religiöse Interesse; ersteres hängt am Bilde, nicht am Sein, an den Verhältnissen, nicht an der Masse; letzteres entsteht aus der Betrachtung der Lage der Menschen gegen die Umstände, da sich hierbei Furcht und Hoffnung bilden, indem dem Geiste alle Klugheit und Thätigkeit zu einer Ausgleichung zwischen dem Empfundenen und dem Wirklichen zu schwach erscheint. Man darf nicht erwarten, dass sich in jedem Individuum alle Klassen des Interesses gleichmässig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muss man sie alle erwarten. Ideal der Erziehung ist, wenn sich in dem Individuum alle Interessen mit gleicher Energie geltend machen.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntniss durch Erfahrung und zur Theilnahme durch Umgang. Aber Beides bleibt mangelhaft: die Ergänzung muss der Unterricht bieten. Im Umgange und in der Erfahrung müssen wir oft Langeweile ertragen, aber für den Unterricht ist Langeweile die ärgste Sünde. Der Unterricht soll im Allgemeinen stets die Stufen der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode durchlaufen, oder er soll zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren; und in Sachen der Theilnahme sei er anschaulich, continuirlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend. Aller Unterricht hat es mit Sachen, Formen oder Zeichen zu thun. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Sie sind für den Unterricht eine Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Darum muss man sich gegen jeden Sprachunterricht — alten oder neuen — ohne Ausnahme stemmen, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des

Interesses liegt. Rücksichtlich der Formen oder des Abstracten muss man sich von Beispielen, von Anschauungen, vom Gegebenen zur Abstraction erheben; denn sie interessiren nicht unmittelbar, sondern man muss ihre Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern. Sachen sind die gegebenen Complexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraction herausholen und abgesondert betrachten, also die Werke der Natur und Kunst etc. Man kann die Sachen nach ihren Merkmalen mit anderen Sachen vergleichen und in Reihen ordnen; nun erscheint die Sache als geordnete Vereinigung. Der Erzieher muss reich sein an allerlei Wendungen (Manieren), er muss sich in die Gelegenheit schicken, mit Leichtigkeit abwechseln und, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit gibt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Aufgabe zu bewahren nöthigt. Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Der Gang des Unterrichtes hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande ab. Er ist entweder synthetisch oder analytisch. Im Allgemeinen kann man jeden Unterricht synthetisch nennen, in dem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelernt wird; analytisch denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Aber es gibt dabei verschiedene Nüancirungen: Analysis der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen, Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, und eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzelnen Bestandtheilen zusammengesetzt wird; Letzteres ist der eigentlich synthetische Unterricht. Aber auch hierin entstehen wieder mannigfache, in den Gegenständen begründete Unterschiede. Diejenige Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, heisst bloss darstellender Unterricht. Dazu ist freier Vortrag des Lehrers erforderlich, wozu ein ausgebildetes mündliches Sprechen (dasselbe muss frei sein von angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, Pausen mit eingemischten Lauten, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen), die Wahl verständlicher, möglichst plastischer Ausdrücke und gutes Memoriren gehören. Die Erzählung und Beschreibung des Lehrers muss so gehalten sein, dass der Schüler das Erzählte

und Beschriebene zu sehen und zu hören glaubt. Die Analyse macht nun die Erfahrung belehrender. In der Schule muss zu diesem Behufe der Vorrath an Erfahrungen, den die Schüler in sehr verschiedener Ausdehnung und Art mitbringen, einer Umarbeitung unterworfen werden. Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Uebergewicht haben, dem Gleichmass unterworfen werden; dies geschieht durch gleichmässiges Reproduciren (Angaben der Namen anwesender und abwesender Gegenstände, Angabe der Haupttheile eines Ganzen, der gegenseitigen Lage, Verbindung und Beweglichkeit dieser Theile, Gebrauch, Menge, Anzahl, Grösse, Gestalt, Gewicht, Aufsuchen der Merkmale und Prädicate durch Vergleichen, Unterscheiden, Beobachten, Ueberschauen einer längeren Zeitreihe, in welche die Dinge gehören). Später kehrt der analytische Unterricht in den Formen der Repetition und der Correctur schriftlicher Arbeiten wieder. Bei der ersteren muss man die sofortige Wiederholung, wobei es auf die Wiederholung der Worte oder der Gedankenfolge ankommen kann, von den ganzen Partieen eines wohlgelungenen Unterrichts trennen; letztere hat die Aufgabe, das Ausgebreitete in's Enge zusammenzuziehen, systematische Anordnung und grössere Vollständigkeit herbeizuführen. Schriftliche Arbeiten dürfen nicht zu früh gefordert werden; denn der Schüler verdichtet während des Schreibens seine falschen Vorstellungen. Schon aus diesem Grunde müssen die Schreibübungen sorgfältig im mündlichen Unterrichte vorbereitet werden. Im Einzelnen ist bei der analytischen Beleuchtung des Erfahrungskreises überall der Zusammenhang zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung zu zeigen, wobei die Aufmerksamkeit auf das Verhältniss der Bedingung und Abhängigkeit zu richten ist, welche mit jeder veränderten Ursache auch ein verändertes Resultat hervorruft (Speculation). Das Aesthetische erscheint erst in der verweilenden Betrachtung, indem das Schöne herausgehoben wird aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgang, im Anstand, im Ausdruck zeige man auf das Schickliche und verlange es insoweit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen (Geschmack). Wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eigenen voraus. Daher bleibt bei der Zerlegung und Vertiefung der einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die der Umgang bereitet, die

Hauptaufgabe: die Gesinnungen auf natürliche Regungen zurückführen, die ein Jeder in sich selbst möglicherweise antreffen und mit denen er sympathisiren kann. (Theilnahme am Menschen.) Betrachtungen über die Gesellschaftsverhältnisse weisen auf die Nothwendigkeit, dass Menschen sich in einander schicken und gegenseitig helfen. In diesem Zusammenhange sind gesellschaftliche Sub- und Coordination zu besprechen, damit dem Knaben die allgemeine Ordnung werth und theuer und künftiger Aufopferung werth, dem Jünglinge namentlich der Gedanke der Vaterlandsliebe und Vaterlandsvertheidigung als selbstverständliche Pflicht erscheine. Aber auch darauf ist hinzuweisen, dass der Staat nur durch die Kraft bestehen kann, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, durch die Schranken, in welche jeder öffentliche Beamte sich fügen muss. (Gesellschaftliche Theilnahme.) Endlich lässt der Unterricht auf die Abhängigkeit, Schwäche und Grenzen der Menschen hinschauen und verweist jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Von allem Denken, Begehren, Besorgen soll der menschliche Geist in der Religion zur Ruhe kommen, und für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die Kirche, willkommen. Phantasterei und Mysticismus sind dabei als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen. Für den eigentlichen synthetischen Unterricht wird vorausgesetzt, dass der bloss darstellende und der analytische überall an den passenden Orten zu Hilfe komme. Während der bloss darstellende Unterricht so zu beschreiben hat, dass der Zögling das Beschriebene mit erlebt, muss der analytische die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv vertiefen, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Aber er ist dabei gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang sammt den daran geknüpften Beschreibungen hatten geben können. Der synthetische Unterricht kann es allein übernehmen, das ganze Gedankengebäude aufzuführen, welches die Erziehung verlangt. Er muss die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten, nicht vollziehen; denn das letztere ist endlos, und der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Die allgemeinste Art der Synthesis, vorzugsweise im empirischen Fache, ist die combinatorische, die am meisten vorkommt und am frühsten

geübt werden muss (Decliniren, Conjugiren, arithmetische Operationen, syntaktische Sprachübungen, Skelett der Geschichte u. s. w.). Eng verbunden mit den combinatorischen Begriffen sind die Zahlbegriffe. Die eigentlich speculative Synthesis beruht auf den Beziehungen und setzt eine Vertiefung in speculative Probleme voraus; dieses Gebiet ist für die Erziehung nicht überall unbedenklich. Am meisten empfiehlt sich das Durchdenken mathematischer Begriffe und physikalischer, chemischer, mathematischer Probleme, aber auch solcher, die Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, dagegen nur mit grosser Discretion und möglichst spät erst solcher der Religion. Auf dem Gebiete des Geschmackes steht die Theorie zu wenig fest; es kann sich also hier nur darum handeln, die Schönheitsverhältnisse, wo sie sich mit Sicherheit nachweisen lassen, wie in der Musik, klar zu machen und für die ästhetische Stimmung zu sorgen. Bei dem Unterrichte, der die Theilnahme synthetisch bilden soll, hat der Erzieher dafür zu sorgen, dass die Empfänglichkeit für die allgemeine philosophische Wahrheit und ihre Modificationen nach anderen und anderen Zuständen der Menschheit in Zeiten und Räumen mit einander fortgehen mögen. Darum chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren, das sich von selbst seitwärts ausbreitet und die allmählichen Divergenzen der Individualitäten bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Cultur dem Gemüthe nahe bringt. Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muss die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten, zugleich auch das Drängen der Noth, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Der Unterricht muss dabei die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden und ihm das Unfügsame der Räsonnirsucht zeigen. Weitere Aufgabe ist eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege zusammenzustellen, damit der Jüngling erst den Beruf kennen lernt, bevor er selbst einen wählt. Die religiöse Synthesis endlich hat den Begriff von Gott zu erzeugen. Sie beginnt mit der Erweiterung des Familienbegriffs, „von den Eltern entnehme man idealisirend die Eigenschaften der Gottheit“. Der Jüngling darf sich in Meinungen versuchen, aber er muss einsehen, dass er den Göttern der Alten und ihren Schicksalen nicht angehören kann. Sein Charakter muss ihn vor dem Wunsche behüten, keine Religion

zu haben, und sein Geschmack muss rein genug sein, um die Disharmonie unerträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung und aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unaufhörlich hervorgeht. Das Resultat dieses Unterrichts soll Ausfüllung des Gemüths sein.

Das Jugendalter theilt sich in verschiedene Abschnitte mit verschiedenen Bedürfnissen: 1) In den ersten drei Jahren geht die Körperpflege Allem voran. Das Kind muss beständig die Ueberlegenheit und seine eigene Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Den Affecten muss Zeit gelassen werden, sich abzukühlen. Sorge für die Sprachbildung muss von vornherein falsche Gewöhnungen hindern. 2) Vom vierten bis achten Jahre zieht die äussere Hilfe sich zurück, die Regierung gewinnt an Festigkeit und Strenge. Doch soll dem Kinde so viel Freiheit bleiben, als die Umstände erlauben. Die Hauptsache ist die Verhütung übler Gewohnheiten. Zur nöthigen Strenge muss Güte und Freundlichkeit kommen. Die Neigung zum Fragen muss stete Ermunterung finden, weil in den Fragen ein ursprüngliches Interesse liegt. Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts (Lesen, Schreiben, Rechnen, Anfänge des Combinirens und Anschauungsübungen) gehören in die späteren Jahre dieser Periode. 3) Das Knabenalter. Der Knabe sucht sich von dem Erwachsenen loszumachen. Der letztere muss ihn nun zurückhalten, sich ihm anschliessen, ihm die Zeit eintheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht mässigen. Der Unterricht knüpft noch an die Anschauungen, hat aber dafür zu sorgen, dass sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschliesse. Jetzt sind die Ideen des Rechts und der Billigkeit zu befestigen; von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe und überdies noch Regierung und Zucht nöthig, aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeigt und ohne Parteilichkeit zu betrachten gibt. Dieser Unterricht muss sich an Geschichte und Poesie wenden; auch die Idee des Wohlwollens kann hierbei, namentlich mit Hilfe religiöser Bildung, geweckt werden. Geschichte, Rechnen, Poesie und Naturlehre sind hier die Hauptgegenstände des Unterrichts. In den untersten Rang kommen die fremden Sprachen. Dem Knaben muss viel freie Zeit bleiben, über deren Verwendung Eltern und Vormünder bestimmen; ohne diese kommt die Entwicklung des Muthes, der Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung

und geistigen Production meist zu kurz. 4) Das Jünglingsalter. Was der Unterricht wirken kann, beruht jetzt darauf, dass der Jüngling selbst einen Werth auf's Behalten und Fortlernen lege. Die Nachsicht hört auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Geht er seiner Bequemlichkeit nach, so ist die Erziehung am Ende, und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschliessen, welche auf den Fall, dass künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind. Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge, so bestimmen die Lebensziele, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Pflicht gebietet ihm, die strengen Forderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten.

Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer. Da der Unterricht Umgang und Erfahrung ergänzen soll, so theilt er sich in zwei Richtungen, die sprachlich-historische und die naturwissenschaftlich-mathematische. Zur ersteren Gruppe gehören: die Sprachen und die Geschichte, zur anderen Mathematik und Naturwissenschaften; Geographie bildet die Brücke zwischen beiden. Im Einzelnen hat H. folgende Ansichten niedergelegt: 1) Religionsunterricht. Religiöses Interesse muss früh und tief begründet werden. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, der nur allmählich sich erweitert und erhöht. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern entnehme man, idealisirend, die Eigenschaften der Gottheit. Damit die Religionslehren nicht isolirt stehen, muss der historische Unterricht mit dem Religionsunterricht zusammenwirken; aber auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmässigkeit muss der Unterricht benützen. Das Ende oder wenigstens den Gipfel desselben bezeichnet die Confirmation. 2) Geschichte interessirt empirisch durch blosse Mannigfaltigkeit und Abwechslung, speculativ durch Nachweisung des Nothwendigen im Zusammenhange der Begebenheiten, Dichtern und Künstlern ist sie eine Fundgrube ästhetischer Verhältnisse; aber wichtiger sind das sympathetische Interesse, welches die Leiden und Freuden der historischen Personen erwecken, und das gesellschaftliche, welches die Schicksale ganzer Nationen und Staaten einflössen; endlich wird das religiöse Interesse geweckt. Wenn die Geschichte nicht die Lehrerin der Menschheit ist, tragen die Geschichtslehrer einen grossen Theil der Schuld. Der Unterricht muss warme Theilnahme an Per-

sonen und Begebenheiten zeigen und erwecken. Weitläufigkeit im Vortrage ist schädlich; oft fehlt auch die Fähigkeit, gut zu erzählen; dann müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel von Vertiefung und Besinnung nicht erreicht wird und die Reihenbildung misslingt, indem das Nachfolgende durch das Vorhergehende eine Hemmung erleidet. Im Ausdrucke muss eine Gewalt liegen, Seiten- und Rückblicke zu veranlassen, ohne die Richtung zu verlieren. 3) Mathematik. Der Werth des mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife. Dazu muss die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden. Sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke machen die erste Grundlage eines Unterrichtes aus, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. 4) Naturkunde. Die Natur studirt man am besten in der Natur, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war. Die Physik muss lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch Mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben, welche, wo es thunlich ist, durch's Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt werden. Flüchtigkeit beim Anschauen muss streng gerügt werden; sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz; auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein. 5) Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft und soll die Verbindung unter mancherlei Kenntnissen herstellen, die nicht vereinzelt bleiben dürfen. (Naturwissenschaften, Sprachen und Geschichte.) Von dem Schulorte aus erfolgt die Orientirung, die sinnliche Anschauung darf nie über sprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte bietet. Auch hier kommt auf lebendige Erzählung und Beschreibung des Lehrers sehr viel an. 6) Die Muttersprache soll auch gelesen und geschrieben werden; da der sie Betrachtende ohne genauere Kenntniss in Verlegenheit gerathen würde, so ist am Gelesenen und Geschriebenen zuerst analytisch nachzuweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder ändern würde, wenn theils einzelne Worte mit andern vertauscht, theils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären. Falsche Gewöhnungen sind von Anfang an sorgfältig zu verhüten. Nie fordere man vom Schüler, was er noch nicht kann! Keine Exercitien ohne gehörigen Vor-

rath, keine Syntax ohne Wortkenntniss und Uebung im Lesen; keine Bearbeitung allgemeiner Sätze ohne Kenntniss des Einzelnen! Im späteren Knaben- und Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden benützt, verschiedene Formen der Poesie und Redekunst in den besten Mustern darzubieten und schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Man darf aber den Individuen dabei keinen fremdartigen Geschmack aufdrängen. Am besten sind schriftliche Uebungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrath zu Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zulässt. Die Correctur richtet sich nur auf die Form der Darstellung; die Berichtigung der Meinungen kann bei anderen Gelegenheiten erfolgen.

Besonders interessant sind Herbart's Ansichten über den altsprachlichen Unterricht, wenn man bedenkt, dass er mitten in dem Enthusiasmus des Neuhumanismus sie gebildet und vorgebracht hat. Die Erlernung fremder Sprachen kann nach seiner Meinung nur durch die Nothwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden. Und es ist eine lästige Nothwendigkeit, welche die Entwicklung auf das Empfindlichste stört. Dabei leugnet er den Werth des Unterrichtes in den Sprachen und speciell in den alten nicht. „Wenn erst in den Bürgerschulen der erziehende Unterricht ohne alte Sprachen getrieben wird, dann werden auch die Gymnasien ihrerseits Freiheit gewinnen, durch die That zu zeigen, dass bei nicht überfüllten Klassen, bei schon einigermassen ausgewählten Schülern, bei richtiger Methode, es sehr wohl und selbst auf glänzende und doch für Schüler und Lehrer keineswegs peinliche Weise geschehen kann, den Unterricht in alten Sprachen, stets in die Geschichte verwebt, zum erziehenden zu machen und ihm dabei den strengen Charakter des gründlich-gelehrten, der ihm unzweifelhaft zukommt, zu lassen.“ Aber fruchtbar kann der Unterricht nur werden, wenn nach pädagogischen Grundsätzen verfahren wird. Dies ist jedoch gegenwärtig nicht der Fall; namentlich besteht noch in den Gymnasien das alte Erbübel, der Schlendrian des Lateinlernens und namentlich des Lateinschreibens. „Nur eiserne Naturen können dabei bestehen; Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn.“ Das Lateinschreiben beginnt zu früh; um seinetwillen wird verfrühtes Grammatiktreiben nothwendig, auch hat die römische Literatur keine für das Knabenalter geeigneten Schriftsteller. Eine solche

bietet nur die Odyssee; darum muss der Unterricht mit dem Griechischen und mit Homer beginnen. Aber diese Forderung wird nicht aus humanistischer Begeisterung gestellt, wie es in jener Zeit oft geschah, sondern lediglich aus pädagogischen Rücksichten. Die Odyssee erscheint nach Sprache und Inhalt als das für das Knabenalter von 8—12 Jahren geeignetste Buch; das spätere Alter wendet sich von der Sage ab. Von dem Eindruck, welchen diese Lectüre auf das kindliche Gemüth machen soll, heisst es: „Schon das Verhältniss der Fabel zur Wahrheit und der Rohheit zur Bildung muss dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreise, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz theils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, theils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern, und die er anbetet nach ihrem Beispiele; dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltenen jugendlichen Gemüthe gerade die umgekehrte Wirkung, wie bei denen, welche vor der Langweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasieen, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunstübungen, worin sie ihre eigene Meisterschaft zu bewundern hoffen. Auch über die übrige griechische Literatur denkt er nicht zu hoch: „Wenn man Homer, Plato, Xenophon u. s. w. in späteren Jahren liest, so ist dies ein Herabsteigen, kein Emporklimmen.“ Er hält die griechischen Philosophen und namentlich Plato für sehr geeignet, junge Leute zum Nachdenken anzuregen und im Denken zu üben. Aber man darf die Zeit nicht versäumen: „schon im späteren Knabenalter kann nach ein paar Dialogen die Republik gelesen werden“; für junge Männer genügt sie nicht mehr; später hat er Krito und Apologie der II., die Republik (BB. 1. 2. 4. 8 ff.) der I. zugewiesen. Daneben empfiehlt er Herodot (sofort im Anschluss an Homer), Xenophon, Plutarch und Sophokles. Die Erlernung der Elemente der griechischen Sprache erfolgt, wie Herbart in seinem pädagogischen Seminare durchgeführt hat, am Homer, nicht aus der Grammatik. Das Lesen beginnt, nachdem die ersten Elemente der Declamation und Conjugation gelernt sind. Der Lehrer übersetzt vor, Wörter werden gelernt und schon bekannte Formen analysirt. Ueber den Erfolg lässt sich kaum ein Urtheil fällen, da das Seminar unter ungünstigen Verhältnissen arbeitete; praktische Nachfolge

hat der Vorgang aus theilweise anderen Gründen[1]) nur bei Ahrens in Hannover gefunden, der den fremdsprachlichen Unterricht zwar nicht mit dem Griechischen, wohl aber den griechischen Unterricht mit Homer begann.

H. machte auch den Versuch, an dem in Königsberg 1810 eingerichteten pädagogischen Seminare seine Ideen über den Unterricht praktisch zu verwirklichen[2]). Nach dem ursprünglichen Entwurfe sollte eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher mit der Führung von Knaben und Jünglingen verschiedener Beschaffenheit beschäftigt sein, und eben erst mit theoretisch-pädagogischen Studien beschäftigte junge Männer sollten ihnen zusehen und sich praktisch von ihnen belehren lassen. Der Erzieher — vorläufig einer — sollte in einen Familienkreis eintreten, nach Art eines Hauslehrers, jedoch zu seiner grösseren Unabhängigkeit einen Gehalt vom Staate empfangen, mit dem Lehrer der Pädagogik in steter Verbindung stehen und von ihm Weisungen und Rathschläge erhalten. Er sollte jährlich eine theoretische Abhandlung abfassen. Aber dieser häusliche Erziehungskreis wurde nicht praktisch, und an Stelle des einen Erziehers traten vier Studenten, die eine kleine Anzahl von Kindern, jeder vier Stunden wöchentlich, unterrichteten unter H.'s Leitung. Allmählich sollte daraus ein Pädagogium entstehen, das den mittleren Gymnasialklassen entsprechen und nur zwanzig Schüler — factisch waren es höchstens dreizehn — aufnehmen sollte. Doch wurde die Einrichtung nicht lebensfähig und überlebte nicht H.'s Thätigkeit in Königsberg. Im Jahre 1823 war der Unterricht folgendermassen gestaltet. Mit den Acht- bis Zehnjährigen wurde das Griechische mit Homer begonnen, an Herodot und Xenophon fortgesetzt; die Elemente der Grammatik wurden unter Anleitung des Lehrers aus der Lectüre abgeleitet. An die Xenophonlectüre schloss sich der lateinische Unterricht mit Eutrop und Vergil's Aeneis an. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster eines alten Historikers wie Livius, ferner ebene und sphärische Anschauungsübungen; zurückgebliebene Schüler sollten durch analytische Gespräche über bekannte Gegenstände geweckt werden. Mit dreizehn Jahren wurde lateinische Syntax am Cäsar gelernt, und zwar in einem

[1]) Eckstein, Lateinischer u. griechischer Unterricht. Leipzig 1887. S. 371.

[2]) Moller-Weiss a. a. O. S. 407 f.

halben bis dreiviertel Jahre; Exercitien wurden dabei nicht geschrieben; dieselben traten erst ein, wenn der Schüler die Syntax beendet hatte; vorbereitet wurden sie durch das Erlernen ganzer Capitel aus Cicero und Cäsar. Mit den Schreibübungen trat comparative Syntax der griechischen und lateinischen Sprache ein. Dann wurde Ilias übersetzt und an Plato de republ. und Cicero offic. lib. I ein System der Moral begründet. Der mathematische Unterricht, den H. selbst mit ungewöhnlichem Erfolge ertheilte, ging durch Geometrie, Trigonometrie und Algebra bis zu den Logarithmen mit Hilfe der Integral- und Differentialrechnung; dann folgten mit grösserem Zeitaufwande die Lehre von den Kegelschnitten, die Elemente der Astronomie und schliesslich einige Probleme aus der Statik und Mechanik. H. begnügte sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen, mit denen er wöchentlich eine Conferenz abhielt. In einzelnen Fällen wurden überraschende Erfolge erzielt, doch fehlt es an zuverlässigen Beobachtungen selbst darüber. Die Familienerziehung wurde in der Weise ersetzt, dass die Anstalt eine Art Erziehungsinstitut wurde und H. die Zöglinge in sein Haus aufnahm. Auch hier fehlen über die erreichten Erfolge zuverlässige Nachrichten.

Wohl zeigt die Herbart'sche Psychologie grosse Schwächen [1]; namentlich ihre Auffassung, dass die Seele keine Anlagen habe, ist nach den Thatsachen der Erfahrung und den Beobachtungen über Vererbung seelischer Eigenschaften gar nicht mehr aufrecht zu erhalten. Auch der mechanische Verlauf der Vorstellungen und vor Allem seine Fassung in mathematische Formeln ist verfehlt, da es sich hier um lauter unmessbare Grössen handelt. Der von H. statuirte Zusammenhang zwischen Vorstellungen, Gefühlen und Willenshandlungen lässt sich nicht durchführen. Ebenso lässt sich die Trennung der Erziehung in Zucht und Regierung nur gezwungen und mit Verkennung des thatsächlichen Verhältnisses beider Thätigkeiten aufrecht erhalten; sie ist aus der Ansicht H.'s entsprungen, dass die Seele gar keine Anlagen, also auch keine sittlichen besitze. Auch wird der Unterricht in

[1]) Ausser den von Rein a. a. O. S. 39 aufgeführten Kritiken der H.'schen Psychologie: Dittes, Kritik d. Herbart'schen Pädag. Pädagogium 7. — G. Fröhlich, Die wissenschaftl. Pädag. Herbart-Ziller-Stoy's. Wien 1885. — W. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrthümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Consequenzen. Oldenburg 1887. — M. Nath, Die Psychologie Herm. Lotze's in ihrem Verhältn. zu Herbart. Progr. Brandenburg a. d. H. 1887.

seiner Wirksamkeit für die sittliche Charakterbildung überschätzt, den ebenso wirksamen Factoren der Anlage, Erziehung überhaupt und den eigenen Erlebnissen nicht die ihnen zukommende Bedeutung zuerkannt. Endlich kommt die leibliche Ausbildung viel zu kurz. Aber die Hauptlehren für den Unterricht — die wissenschaftlich begründete Methode für jede Unterrichtseinheit nach den formalen Stufen, die freilich längst geübt worden sind, die innige Verbindung und gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffes, die hohen Anforderungen an den lehrenden Erzieher, die Bedeutung der Vorstellungen und ihrer Verbindung für das psychische Leben, die Beseitigung der verschiedenen, äusserlich getrennten Seelenvermögen, die Concentration und die Gliederung des Unterrichtes, die Erweckung des Interesses, und zwar eines vielseitigen und doch concentrirten Interesses, — behalten doch ihren Werth, wenn auch hier die fortschreitende Wissenschaft Manches anders aufzufassen lehrt. Auf dieser psychologischen Grundlage die Erziehung aufgebaut und den Unterricht in den Dienst der Erziehung gestellt, letzterem ein consequent verfolgtes ethisches Ziel gesteckt zu haben, bleibt Herbart's Verdienst. Seine Psychologie ist selbständig und in trefflicher Weise fortgebildet worden von F. E. Beneke, der auch eine an Anregungen werthvolle, freilich sehr häufig gegen H. polemische Erziehungs- und Unterrichtslehre verfasst hat[1]. Im Einzelnen hat H. für den höheren Unterricht eine Durchführung seiner Ideen nicht gegeben, da ihm eigentlicher Schulunterricht aus eigener Uebung fremd blieb, und auch seine Schüler und Anhänger Brzoska, Ziller, Stoy, Waitz, Willmann u. A. haben in dieser Richtung für die Praxis wenig gethan. Mehr ist durch Rein u. A. für die Didaktik der Volksschule geschehen[2]. Die Herbart'sche Theorie hat durch Herm. Kern für die höheren Schulen eine verständliche und selbständige, von Uebertreibungen sich fernhaltende Darstellung erhalten[3]. Erst in neuester Zeit versuchte O. Frick in Verbindung mit einer grösseren Zahl von Schulmännern einen allmählichen Ausbau der Didaktik im Herbart'schen Sinne auch

[1] F. E. Beneke, Erziehungs- u. Unterrichtslehre, 4. Aufl. von Dressler. Berlin 1876. — Hummel, Die Unterrichtslehre B.'s im Vergl. zur pädag. Didaktik Herbart's. Diss. 1886.

[2] Für die Beurtheilung der Herbartianer ist instructiv: E. v. Sallwürk, Handel u. Wandel der pädagogischen Schule Herbart's. Langensalza 1885.

[3] H. Kern, Grundr. der Pädagogik, 4. Aufl. Berlin 1887.

für die höheren Schulen durchzuführen[1]). Im Allgemeinen ist auch bei der gerechten Beurtheilung H.'s festzuhalten, dass er viele richtige und brauchbare Anregungen und Förderungen der Erziehungsfragen gegeben, aber damit doch noch lange nicht einen Abschluss derselben herbeigeführt hat. Man wird mehr von dem ihm wirklich originellen Systeme verwerfen als beibehalten müssen, wenn nicht Stagnation, d. h. Tod des wissenschaftlichen Lebens auf dem Erziehungsgebiete eintreten soll.

Zahlreiche Fragen auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens harren noch ihrer Lösung. Von der Schule des Mittelalters ist die dominirende Stellung des Lateins unserer Zeit überliefert. Aber gänzlich geändert ist die Aufgabe, welche dasselbe heute zu lösen hat; es kann sich nicht mehr um ein selbständiges Fortführen der römischen Literatur handeln, wie es die Humanistenzeit dachte, ebensowenig um den Besitz einer allgemeinen Verkehrssprache, wie noch das 18. Jahrhundert zum Theil sie in dem Lateinischen erblickte. Aus dieser Zeit sind die sog. Stilübungen, Aufsätze und das Lateinsprechen geblieben. Wenn man heute dieselben noch festhalten will, so kann dies nur in der Auffassung geschehen, dass sie im Dienste der Lectüre stehen; die Entscheidung der Frage, inwieweit dieselben wirklich letztere fördern, wird über ihre Fortführung und ihren Umfang bestimmen. Denn das Argument der Verstandesbildung kann nicht in so erheblichem Masse in Betracht kommen, als dies gewöhnlich geschieht; dieselbe sprachlich-logische Bildung liesse sich an der griechischen, sie lässt sich an der logisch unendlich fein durchgebildeten französischen Sprache erwerben; von der Muttersprache gar nicht zu reden. Denn wenn letztere auch des Vortheils entbehrt, den der Vergleich mit einer fremden Sprache bietet, so reicht sie doch für die sog. formale Bildung durchaus aus. Legt man den Nachdruck auf die Lectüre, so muss das Griechische auf den oberen Stufen, wo erst das Verständniss beginnt, mindestens dem Lateinischen gleichgestellt werden. Zu dieser Gestaltung drängt auch die Entwicklung der letzten 100 Jahre unserer Literatur und Kunst. Ungelöst sind auch die Fragen über den Bildungswerth und die Ausdehnung des Unterrichts in

[1]) Vgl. dessen Referat für die 4. sächs. Directoren-Conf., S. 82 ff., und die Lehrproben u. Lehrgänge, herausg. von Frick u. Richter (jetzt von Meier), von denen bis jetzt 11 Hefte erschienen sind.

Mathematik und Naturwissenschaften. Bei dem grossen Aufschwung, den diese Wissenschaften in unserem Jahrhundert nehmen, liegt eine Verwechslung ihres Werthes für das praktische und wissenschaftliche Leben und für den vorbildenden Unterricht nahe: Häufung von Einzelkenntnissen bedeutet nicht geistige Bildung, welche im Dienste der sittlichen Idee stehen soll. Wären erst diese Fragen klargestellt, liesse sich vielleicht eher eine Verschmelzung des Gymnasiums und des Realgymnasiums herbeiführen, dessen einstige Vertretung der modernen Bildung jetzt durchaus im Principe an die Oberrealschulen übergegangen ist. Auf dem inneren Gebiete ist es namentlich die Durchführung eines concentrirenden und dadurch erziehlich-wirkenden Unterrichts, welche dringend der Inangriffnahme bedarf. Sie wird freilich nicht gelöst werden ohne eine Verbesserung der praktischen Ausbildung der Lehrer, zu der das vorige Jahrhundert kräftige Anläufe gemacht hat, während das gegenwärtige Erhebliches nach dieser Richtung nicht gethan hat. Vielfach greifen auch die in der Regel weit dissentirenden Ansichten über die Art, wie man die Gesundheit in den Schulen schützen solle, in die Schulpolitik ein, die sich differenzirende medicinische Wissenschaft entdeckt in dem Masse, als sie sich in Specialdisciplinen auflöst, immer neue Schäden, freilich häufig ohne über deren Entstehung, Verhütung und Bekämpfung befriedigende Belehrung ertheilen zu können[1]). So harren noch wichtige Aufgaben ihrer Lösung; nur wenn alle an der Erziehung mitwirkenden Factoren sich ernsthaft an derselben betheiligen, lässt sich erwarten, dass sie in einer dem nationalen Leben entsprechenden Weise gefunden werden wird.

[1]) Mein Handbuch der Pädagogik § 4.

Register.

A.

Abélard 68.
Abiturientenprüfung 284. 299 f. 303.
Rud. Agricola 77 ff.
Ahrens 344.
Alexander v. Villedieu s. Doctrinale.
J. W. Alstedt 160.
Alkuin 45. 48.
v. Altenstein, preuss. Minister 302.
Anselm von Canterbury 63.
Ludw. Fürst von Anhalt 146 ff.
Aristoteles 13 f. 89. 93.
Fr. Ast 299.
Athen 8 ff.
Aufklärung 221 ff. 260 ff.
Augsburg 145 f. 151.

B.

Baccalarius 61. 66.
Bacon of Verulam 130 f.
Baden 305. 307. 315.
Bahrdt 243 f. 256.
Jac. Barbirianus 78.
Basedow 234 ff.
Bayern 266. 304. 307. 312. 315.
Beda's Chronicon 34.
Benedikt von Nursia 35 f.
Beneke 346.
Benediktiner-Klöster 37 ff.
Bessarion 71.
v. Bethmann-Hollweg 313.
Bettelorden 46.
Boëtius 32 f. 40.
Bonifatius 37.
Bonitz 306.
Brun von Köln 54.
Bruno von Würzburg 55.
Brzoska 346.
Bucerus 108.
Bürgerschulen, höhere 312 f.
Bugenhagen 103 f.

C.

Caesarius 81.
Camener s. Kemner.
J. H. Campe 242. 244.
Cantor 52.
Cassiodorius 32. 33. 36. 40.
Cellarius 201.
Christenthum 28 ff.
Chrysoloras 77.
Chrodegang von Metz 49. 52.
Circatores 39.
Comenius 160 ff.
Corbie 78.
Corvey 39. 54.
Fr. Cramer 3. 5 A. 1.
Fr. Creuzer 299.

D.

Despauterius 76.
Dessau 239 f.
Deventer 75. 78. 79. 81. 84.
Doctrinale Alexandri Galli 34. 76.
Domicellarschule 51 f.
Domschulen 39. 49 ff.
Donat 40.
Dringenberg 87.

E.

ἐγκύκλιος παιδεία 10.
v. Eichhorn 311.
Ekkehard 43.
Ellinici Fratres 39.
Elsass Lothringen 315.
Erasmus von Rotterdam 68. 77 ff. 84 ff.
Ernesti 277 ff.
Ernst d. Fromme, Herzog v. Gotha 180 f.

Evenius 149.
Exner 306.

F.

Fachsystem 209 f.
Facultäten der Universitäten 66.
Felbiger 261. 266.
Fontenelle 48.
A. H. Francke 186 f. 189 ff.
Fraterhäuser 75 f.
Fraterherrn 75 f.
Freyer 191. 201 f. 204.
Freylinghausen 191.
Frick 346.
Friedrich II. 260 ff.
Fürstenschulen 97. 104.
Fulda 48. 54.

G.

Gailer von Kaisersberg 55.
St. Gallen 39. 42 A. 2. 48. 54.
Gallien 36 f.
Fr. Gedike 280 ff. 312.
Ludw. de Geer 161.
Laur. de Geer 161.
Georg von Trapezunt 71.
Gerbert von Ravenna 45.
Germanenthum 29 ff.
J. M. Gesner 268 ff.
Giessener Bericht 144 f.
— Grammatik 159.
Göttingen 267 f.
L. Grasberger 8 A. 2 ff.
Griechenland 6 ff.
G. Groote (Gerardus Magnus) 75.
Gymnasium 97. 302.
— illustre oder academicum 98.
Gymnastik 6 ff.

H.

Halle 186 f. 189 ff.
J. J. Hecker 219 f. 261.
Hegius 78. 79 f.
Gregor v. Heimburg 73.
Helwig 144. 150. 158 f.
Rich. v. Hempelo 55.
Henisch 146.
Herbart 321 ff.
J. G. Herder 285 ff.
Hermann der Lahme 43.
Gottfr. Hermann 303.
Hersfeld 54.
Hessen 303.
Chr. Gottl. Heyne 276 ff.
Hieronymianer 75 ff.
Euseb. Hieronymus 31.
Höschel 146.
Hofschule der Merovinger 38.
— Karl's d. Gr. 48.
— Otto's I. 54.
— des Landgr. Moritz von Kassel 159. 185.
Hrabanus Maurus 43. 45. 54. 56 ff.
Hroswith von Gandersheim 43. 46.
Humanismus 67 ff.
— neuer 267 ff. 285 ff.
W. v. Humboldt 288. 289.

J.

Fr. Jacobi 299.
J. A. Frhr. v. Ickstatt 266.
Jesuiten 120 ff. 265 f.
Junge 144 ff. 150.
Junilius v. cl. 30.

K.

H. Kämmel 4.
Karl d. Gr. 38. 47 f. 49.
Karlstadt 89.
Kathedralschulen 49 ff.
Timann Kemner 81 f. 85.
H. Kern 346.
Kindermeister 53.
Kirche 31 ff.
Kirchenväter 40.
Klosterschulen 34 ff. 98.
Köthen 147 f. 159.
J. H. Krause 5 A. 1.
Kromeyer 149. 159.

L.

Lachmann 312.
Landesschulen 96. 97.
Rud. v. Langen 79. 81 f.
Laskaris 77.
Lateinische Schulen 97.
Lehrer an den Klosterschulen 39.
— an Kathedral- u. Domschulen 51 f.
— an den Stadtschulen 61.
— an den Universitäten 65.
Lehrerbildung 144. 167 f. 213 ff. 239 ff. 258. 262. 270 f. 289 f. 293 f. 300 ff. 344.
Lehrgegenstände 10. 16 ff. 39 ff. 53 ff. 65 f. 98. 104 f. 183 f. 185 f. 262 f. 265 f. 271 f. 275. 277. 278 ff. 282. 286 ff. 295 ff. 300 f. 302 f. 304. 306 f.
Locati 52.
Locke 135 ff.
Lorinser 303.
Ludwig der Fromme 48.
Lütticher Schule 84 f.
M. Luther 89. 95.

M.

Mädchenunterricht 46.
Magdeburg 149.
Mager 312 f.
Magister 61. 66.
— principalis 39.
— scolarium 51.
— secundus 52.
Magistri 39.
Martianus Capella 33. 40.
Matthison 243.
Meierotto 280.
Ph. Melanchthon 89. 90 ff.
Mönchthum 34 f.
de Montaigne 134 f.
Monte Cassino 35.
Monumenta Germaniae paedag. 5.
Münster 75. 80. 81. 84. 85.
Murmellius 80. 81.

N.

Nationales Bewusstsein 132 f.
Neubauer 191.
A. H. Niemeyer 3.
Fr. J. Niethammer 299. 304.
Notker Labeo 54 f.

O.

Oesterreich 265 f. 306 f.
Orthodoxie 131 f.
Oxenstierna 149. 161.

P.

Pädagogik 1. — Geschichte der P. 1 ff. — Aufgabe 1 ff. — Literatur 2 ff.
Pädagogium 66. 101. — Francke's P. 200 ff.
Parochialschulen 51.
Particularschulen 97.
Fr. Paulsen 5.
Pestalozzi 315 ff.
Petrarca 68.
Pfarrschulen 51.
Philanthropin 242 f.
Philanthropinismus 233 ff.
Piaristen 265 ff.
Pietismus 188 ff.
Plato 6. 11 ff. 68.
Thom. Platter 56 A. 1.
Praecentor 52.
Preussen 199 f. 217. 260 ff. 299 ff. 307 f. 310 ff.
Primicerius 52.
Priscian 40.
Psychologie 133 f.
Pueri oblati 37. 50.

Q.

Quadrivium 10. 19. 39 f. 43. 46. 50. 59.
Quintilian 22 ff. 77. 79.

R.

Pierre de la Ramée (Petrus Ramus) 129 f.
Ratichius 143 ff.
K. v. Raumer 3.
Realgymnasium 312 ff.
Realschule 217 ff. 308 ff. — Ober-R. 314.
Rector scolarum 52.
Reichenau 48. 54.
Rein 346.
Religionsunterricht 42. 48. 55. 75. 85. 194. 201. 257.
Resewitz 312.
J. Reuchlin 86.
Andr. Reyher 180 f. 183. 189.
Rhenius 150.
Ritterakademie 185 f.
Ritschl 301 A. 2.
F. Eberh. v. Rochow 259.
Rom 14 ff. — Bischof von R. 31 ff.
J. J. Rousseau 222 ff.
Ruhkopf 2.

S.

Sachsen 303 f.
Salzmann 243 f. 247.
Schlettstadt 87 ff.
K. Schmidt 3.
Schola claustri 38.
— canonica 38.
Scholastik 63 f.
Schul-Methodus 180.
Schulordnung, kursächs. von 1528 96.
— württemb. von 1559 98 ff.
— kursächs. von 1580 104.
— magdeburg. von 1658 177 ff.
— sachs.-gothaische von 1642 180 ff.
— braunschweig.-lüneb. 271 ff.
— kursächs. von 1773 278 ff.
Joh. Schulze 302 f.
Fr. H. Chr. Schwarz 2.
Schweighäuser 242.
Scolaster 51 f. 60 f.
Scolasticus 51 f.
Scrifscholen 61.
Seminarium praeceptorum 213 ff.
Chr. Semler 218 f.
Seniores 39.
Enea Silvio di Piccolomini 73.
J. F. Simon 242.

Sparta 6 ff.
Spazier 243.
A. Specht 4.
Spilleke 308 ff.
Stadtschulen 59 ff. 97.
L. v. Stein 4.
Stiftsschulen 39. 49 ff.
A. Stöckl 4.
Stoy 346.
Joh. Sturm 107 ff.
Süvern 284. 300.
van Swieten 265.
Synode von Aachen 47. 38. 49.
— von Orange 47.
— von Valence 47.
— von Constantinopel 47.

T.

Theodoros Gaza 71. 77.
Fr. Thiersch 303 ff.
Thomas v. Aquino 64.
Chr. Thomasius 186 f.
Tours 48.
Trapp 243 ff.
Trier 36.
Trivium 10. 19. 39 f. 43. 46. 50. 58.
Val. Trotzendorf 104.
Tübingen 101 f.

U.

Universitäten 63 f.

V.

Laurentius Valla 71.
Maph. Vegius 71.
P. P. Vergerio 70.
Petr. Vincentius 104.
Vittorino von Feltre 69 f.
Ludw. Vives 116 ff.
Volksschule 59 ff. 147. 168. 181. 191 ff. 317 ff.

W.

Waitz 346.
Walafried Strabo 43.
Willmann 346.
Jac. Wimpheling 86 f.
Wohlthätigkeitssinn des Mittelalters 53.
Fr. Aug. Wolf 288 ff.
Chr. Wolff 208. 221 f.
Ch. H. Wolke 241 ff.
Württemberg 98 ff. 305 f.

Z.

v. Zedlitz 260 ff. 280.
Ziller 346.
Zwingli 104.

Druckfehler.

S. 117 Z. 22 von oben lies **an** statt von.
S. 123 Z. 14 „ „ lies **studia** statt schola.
S. 130 Z. 19 „ „ lies **Artisten**facultät statt Antistatfacultät.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Fr. Aug. Eckstein, lateinischer und griechischer Unterricht. Mit einem Vorwort von Dr. **W. Schrader,** Geh. Reg.-Rat u. Kurator der Universität Halle. Herausgegeben von Dr. **Heinrich Heyden.** $32\frac{1}{2}$ Bogen. Gr. 8. Preis M. 9.—.

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- u. Unterrichtswesens,

bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,
herausgegeben unter Mitwirkung
der D. D. **Palmer, Wildermuth, Hauber**
von
Prälat Dr. **K. A. Schmid,**
weil. Gymnasial-Rector a. D. in Stuttgart.
Zweite verbesserte Auflage.
Vom 7. Bde. an unter der Redaction von Geh. Rath Dr. W. Schrader.
Preis der Bände I—VIII: M. 151.—; sehr eleg. geb. M. 173.50.
Die einzelnen Bände enthalten:

I. A—Dänemark.
II. Dankbarkeit—Globus.
III. Goethe—Kindheit.
IV. Kirche—Muttersprache.
V. Nachahmung—Philologenverein.
VI. Philologie, classische—Reform der Gymnasien.
VII. 1. Theil. Reinlichkeit—Schiller.
VII. 2. Theil. Schleiermacher—Schule.
VIII. Schule und Haus—Sophisten der römischen Kaiserzeit.

Die Bände IX und X (Schluß) sind im Druck.

Hellas und Rom. Populäre Darstellung des öffentlichen und häuslichen Lebens der Griechen und Römer. Von Conr. Dr. **Alb. Forbiger.** Beendigt von Prof. Dr. **Ad. Winckler.**
Erste Abteilung: Rom im Zeitalter der Antonine. 3 Bände. Preis M. 19.—.
Zweite Abteilung; Griechenland im Zeitalter des Perikles. 3 Bände gr. 8°. Preis M. 23.—.

Philosophische Aufsätze. Eduard Zeller zu seinem fünfzigjährigen Doctorjubiläum gewidmet. 1887. 29 Bogen. Gross 8. Preis M. 9.—.

Inhalt: Vischer, Widmung. — Helmholtz, Zählen und Messen. — Eucken, zur Würdigung Comte's und des Positivismus. — Freudenthal, Spinoza und die Scholastik. — Gomperz, die herkulanische Biographie des Polemon. — Vischer, das Symbol. — Erdmann, zur Theorie des Syllogismus und der Induction. — Diels, über die ältesten Philosophenschulen der Griechen. — Kronecker, über den Zahlbegriff. — Usener, alte Bittgänge. — Dilthey, das Schaffen des Dichters, Bausteine zu einer Poetik.

Geographische Charakterbilder

von
Gymn.-Director Dr. **Berth. Volz.**

I. Teil: **Deutschland** (Alpenland, Deutsches Reich und Deutsch-Österreich). Von **H. A. Daniel.** Zweite Auflage. Neu bearbeitet und erweitert von **Berth. Volz.** Mit 68 Illustrationen und 4 zweifarbigen Karten. 1885. 27 Bogen. Gebunden Preis M. 5.—.
II. Teil: **Europa.** Aus den Originalberichten der Reisenden gesammelt. Mit 88 Illustrationen, darunter 6 Doppel-Vollbilder. 1887. 20 Bogen. Gebunden Preis M. 4.—.
III. Teil: **Asien.** Aus den Originalberichten der Reisenden gesammelt. Mit 88 Illustrationen, darunter 16 Doppel-Vollbilder. 1887. 26 Bogen. Gebunden Preis M. 5.—.
IV. Teil: **Afrika.** Aus den Originalberichten der Reisenden gesammelt. Mit 80 Illustrationen, darunter 30 Vollbilder, und einer Karte in Farbendruck. 1886. 27 Bogen. Gebunden Preis M. 5.—.
V. Teil: **Amerika, Australien.** Aus den Originalberichten der Reisenden gesammelt. Mit 122 Illustrationen, darunter 25 Doppel-Vollbilder. 1887. 35 Bogen. Gebunden Preis M. 6.—.

Fues's Verlag (R. Reisland) in Leipzig.

Handbuch der praktischen Pädagogik

für

höhere Lehranstalten.

Von

Dr. Herman Schiller,

Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars und Professor der Pädagogik an der Universität Gießen.

1886. 38½ Bogen. Gr. 8. Preis M. 10.—.

Inhalt:

Erster Teil: **Schulen, Schüler und Lehrer.**
Zweiter Teil: **Die psychologische Grundlage der Erziehung und des Unterrichts.**
Dritter Teil: **Die Schulzucht.**
Vierter Teil: **Unterricht.**
A. Die allseitige und einheitliche Geistesbildung.
B. Allgemeine Bestimmungen über das Unterrichtsverfahren an den höheren Schulen.
C. Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.

Dieses Buch ist für Anfänger im Lehramte bestimmt, welche nach Maßgabe der bestehenden Schulgesetzgebung und im Rahmen der heutigen Schuleinrichtungen sich über die praktischen Fragen ihres Berufs orientieren wollen. Von manchen ähnlichen Arbeiten unterscheidet es sich vielleicht am meisten dadurch, daß in demselben nirgends bloße Theorie vorgetragen wird; alles ist erwachsen aus der Praxis und speziell entstanden aus den Bedürfnissen langjähriger theoretischer und praktischer Einführung junger Lehrer in das Lehramt. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Verfasser alles, was er lehrt, selbst gefunden habe. Wollte der Einzelne nur anerkennen und üben, was er selbst findet, so gäbe es kein Fortschreiten der Wissenschaft. Speziell ist eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Seminarien mit den Philanthropinisten darin zu erkennen, alles, was von bemerkenswerten Versuchen auf dem Gebiete der Unterrichtspraxis bekannt wird, weiterer Prüfung zu unterziehen und, was sich bewährt, mit der nötigen Vorsicht dem Unterrichte nutzbar zu machen. Und so wird hier wenigstens nicht empfohlen, was nicht längere Zeit auf seine Brauchbarkeit geprüft und bewährt erfunden worden ist.

Der körperlichen Seite der Erziehung wollte das Buch in vollem Umfange gerecht werden; diesem Wunsche sind die Abschnitte über die Einrichtung der Schulgebäude, die Gesundheitspflege in der Schule, das Verhältnis von Schule und Haus und das Turnen entsprungen. Damit im Zusammenhange steht eine ausgedehnte Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Errungenschaften. Der Einfluß des naturwissenschaftlichen Denkens und der naturwissenschaftlichen Methode auf Unterricht und Erziehung scheint häufiger in Worten als in Wirklichkeit anerkannt zu werden, hier sollte wenigstens versucht werden, zu der Verwirklichung beizutragen.

Die attischen Nächte

des

Aulus Gellius.

Zum ersten Male vollständig übersetzt und mit Anmerkungen versehen

von

Fritz Weiss.

1875. Zwei Bände. Gross-Oktav. Preis M. 18.—.

Schiller, Herman,

Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik für Studirende und junge Lehrer hö
herer Lehranstalten

Leipzig 1887

Coburg, Landesbibliothek -- Cas A 3320
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11928380-4